

# RLO REVISTA LATINOAMERICANA OGMIOS

ISSN: 2789-0309

ISSN-L: 2789-0309

Vol. 2 Núm

# 5

*Moho - Perú*

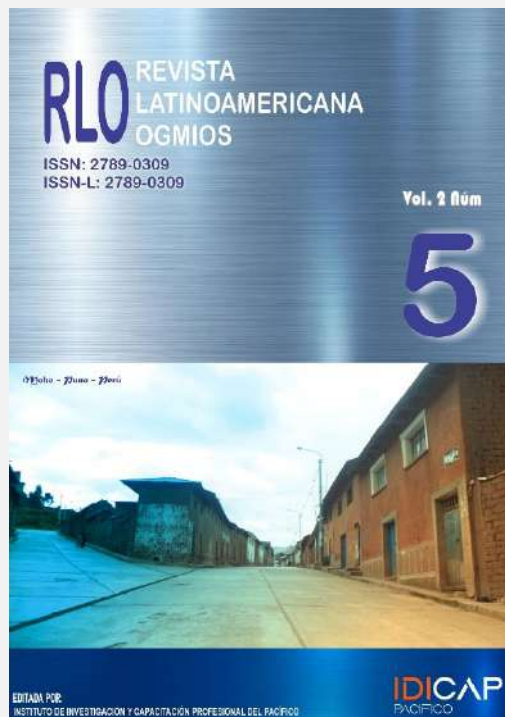


# REVISTA LATINOAMERICANA OGMIOS

REVISTA CIENTÍFICA

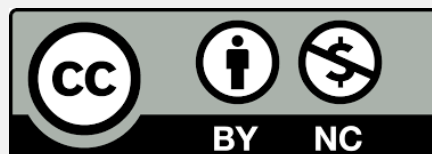
FONDO EDITORIAL DEL  
INSTITUTO DE INVESTIGACIÓN Y CAPACITACIÓN  
PROFESIONAL DEL PACÍFICO

IDICAP PACÍFICO



**VOLUMEN 2, NÚMERO 5, SEPTIEMBRE - DICIEMBRE, 2022**

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 CIENTÍFICA EN CIENCIAS SOCIALES

INSTITUTO DE INVESTIGACIÓN Y CAPACITACIÓN PROFESIONAL DEL PACÍFICO

VOLUMEN 2, NÚMERO 5, SEPTIEMBRE - DICIEMBRE, 2022

## DIRECTOR Y EDITOR

Dr. Vidnay Noel Valero Ancco

Instituto de Investigación y Capacitación Profesional del Pacífico

## CONSEJO EDITORIAL

Dra. Katty Maribel Calderon Quino, Universidad Mayor de Santiago de Chile - Chile

M.Sc. Franklin Américo Canaza Choque, Universidad Católica de Santa María - Perú

M.Sc. Jesus Wiliam Huanca Arohuanca, Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa - Perú

Dr. Beker Maraza Vilcanqui, Universidad Nacional Intercultural de la Amazonía - Perú

Dr. Jesus Napoleón Huanca Mamani, Universidad Antonio Ruiz de Montoya - Perú

Dra. Bethzabe Cotrado Mendoza, Universidad de Granada - España

Dr. Uriel Arpasi Mamani, Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión de Huacho - Perú

Dr. Víctor Alfredo Paniagua Gallegos, Universidad Nacional Amazónica de Madre de Dios - Perú

Mtra. Jocelyn Nicole Díaz Pallauta, Universidad de Granada – España

Dr. Alexis Antonio Lizana Verdugo, Universidad de Granada – España

M.Sc. Elisa Candida Garavito Checalla, Universidad Nacional del Altiplano - Perú

## INDEXADA EN:



## **REVISTA LATINOAMERICANA OGMIOS**

La revista científica REVISTA LATINOAMERICANA OGMIOS, 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 la Revista Latinoamericana Ogmios del Instituto de Investigación y Capacitación Profesional del Pacífico.

### **POLÍTICA DE ACCESO Y PERIODICIDAD**

RL OGMIOS 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.

### **CORRESPONDENCIA**

Av. La Cultura N° 384

21001 Puno – Perú

### **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.

**ISSN: 2789-0309**

**ISSN-L: 2789-0309**

**PUNO – PERÚ**

<b>CONTENIDOS</b>	<b>PAG.</b>
<b>EDITORIAL</b>	
<b>La profesionalización docente de matemática en el sistema educativo público peruano</b> <i>Bethzabe Cotrado Mendoza</i> <i>Jocelyn D. Pallauta</i> <i>Alfredo Carlos Castro Quispe</i>	241 – 248
<b>ARTÍCULOS</b>	
<b>La gamificación como herramienta pedagógica para el aprendizaje de la biología</b> <i>Savier Fernando Acosta Faneite</i>	249 – 266
<b>Método dirigido y habilidades investigativas en estudiantes de ingeniería de la Universidad César Vallejo Lima, 2021</b> <i>Everth Jesus Sanchez Diaz</i> <i>Jonathan Everth Sanchez Moreno</i> <i>William Eduar Sanchez Moreno</i> <i>Jany Vivian Cuadros Lapa</i>	267 – 282
<b>Exclusión educativa universitaria: Los desafíos para la educación inclusiva durante el COVID-19</b> <i>Cynthia Guadalupe López-López</i> <i>Lidia Karina Macias-Esparza</i> <i>Ana Araceli Navarro Becerra</i>	283 – 308
<b>Análisis del currículo inclusivo para mejorar la atención de niños con necesidades educativas especiales</b> <i>Carmen Elena Bermudez Cantillo</i>	309 – 325
<b>Conocimiento de futuros profesores chilenos de matemática sobre los números decimales</b> <i>Jocelyn D. Pallauta</i> <i>Daniela Bonilla Barraza</i> <i>Luisa Nery Elgueta Alucema</i> <i>Bethzabe Cotrado Mendoza</i>	326 – 343
<b>Violencias normalizadas “del cuchillo al lapicero”: Representaciones sociales</b> <i>Helen Alexandra Garzón-Borray</i> <i>Leidy Ximena Mesa</i> <i>Margy Paola Vargas Orjuela</i>	344 - 361
<b>La participación político-electoral de la población durante la pandemia: México y Latinoamérica</b> <i>Marcela Cavazos-Guajardo Solís</i>	362 – 388
<b>El valor humano y la diversidad cultural de la población afrodescendiente en El Cantón Esmeraldas, Ecuador</b> <i>Sergio Guzman García Sanclemente</i>	389 - 408

<b>Análisis de las cuentas por pagar en una comercializadora mayorista</b>	409 - 420
<i>Yesica Rosario Mallqui Alfaro</i>	
<i>Ida Dina Ventura Espinoza</i>	
<i>Carlo Alberto Vásquez Villanueva</i>	
<b>Educación inclusiva: discapacidad, representaciones e interacción social en la universidad</b>	421 - 435
<i>Boris Enrique Peña Morales</i>	
<i>Yanibel Hurtado Vargas</i>	
<b>Estrategias didácticas y desarrollo de habilidades investigativas en el nivel universitario</b>	436 - 458
<i>Dolores Vélez Jiménez</i>	
<i>Yolanda Felicitas Soria Pérez</i>	
<i>Yolanda Lujano Ortega</i>	
<i>Yvonne de Fátima Sebastiani Elías</i>	
<b>Taller de canciones Vili-Viyé para mejorar el desenvolvimiento en público en estudiantes de educación primaria</b>	459 - 471
<i>Vilma Lila Zapana Luque</i>	
<i>Viki Yeselia Rodríguez Marce</i>	
<i>Fredy Froilán Quispe Ccaso</i>	
<b>Análisis Bibliométrico sobre el Aprendizaje Reflexivo en Educación Superior</b>	472 - 488
<i>Alexis Antonio Lizana-Verdugo</i>	
<i>Marisol Rebeca Muñoz-Cruz</i>	

## **ENSAYOS**

<b>Una mirada a la educación Universitaria en el Perú: política, calidad y docencia</b>	489 - 505
<i>David Auris Villegas</i>	
<i>Pablo Saavedra Villar</i>	
<i>Edson Victoriano Quispe Espinoza</i>	
<i>Juan Pablo Paucar Yarihuaman</i>	





## REVISTA LATINOAMERICANA OGMIOS

Revista Científica del Instituto de Investigación y Capacitación Profesional del Pacífico

DOI: <https://doi.org/10.53595/rlo.v2.i5.035>LA PROFESIONALIZACIÓN DOCENTE  
DE MATEMÁTICA EN EL SISTEMA  
EDUCATIVO PÚBLICO PERUANO Bethzabe Cotrado<sup>1</sup> Jocelyn D. Pallauta<sup>2</sup> Alfredo Carlos Castro Quispe<sup>3</sup>Universidad de Granada, Granada - España <sup>1,2</sup>  
Universidad Nacional del Altiplano, Puno - Perú <sup>3</sup>**Palabras clave:**Conocimiento,  
Desempeño,  
Evaluación,  
Matemática,  
Profesores.**Recibido**

15 de junio 2022

**Aceptado**

26 de junio 2022

**En línea**

1 de julio 2022

**RESUMEN**

Este texto identifica los aspectos y características de la profesionalización docente de matemática expresado en los marcos legales y normativos del sistema educativo público peruano. En dichos marcos normativos regulatorios, el profesional se caracteriza por diversas cualidades, tales como: mecanismos de ingreso en profesión, conocimientos precisos en el área de matemática, código de moral profesional, grado de libertad en el ejercicio organizados en asociaciones profesionales, condiciones laborales determinadas, opinión pública y prestigio. En la descripción del sistema educativo, también se destaca la variedad de aspectos que debe cumplir el docente que ingresa al sistema público, así como la importancia que otorga el Estado peruano a resguardar la lengua y cultura de los pueblos originarios.

<sup>1</sup>Máster en Didáctica de la Matemática por la Universidad de Granada e Investigación Educativa por la Universidad Autónoma de Barcelona - España. Doctora en Ciencias de la Educación por la UNA-Puno. Estudiante de doctorado en Didáctica de la Matemática por la Universidad de Granada, en la línea de investigación de Educación Matemática y Estadística.

Correo de contacto: [bethcotrado@correo.ugr.es](mailto:bethcotrado@correo.ugr.es)

<sup>2</sup>Profesora de Estado en Matemáticas y Computación. Licenciada en Educación. Magíster en Educación con mención en gestión educativa. Máster en Didáctica de la Matemática. Doctoranda en Educación en la línea de Educación Matemática.

Correo de contacto: [jocelyndiaz@correo.ugr.es](mailto:jocelyndiaz@correo.ugr.es)

<sup>3</sup>Licenciado en Educación, especialidad Físico – matemáticas. Magister Scientiae en Gestión Empresarial. Doctor en Ciencias de la Educación. Docente de la Facultad de Ciencias de la Educación y de la Escuela de Posgrado de la Universidad Nacional del Altiplano.

Correo de contacto [acastroq@unap.edu.pe](mailto:acastroq@unap.edu.pe)



## THE PROFESSIONALIZATION OF MATHEMATICS TEACHERS IN THE PERUVIAN PUBLIC SCHOOL SYSTEM

### ABSTRACT

This text identifies the aspects and characteristics of mathematics teacher professionalization expressed in the legal and regulatory frameworks of the Peruvian public education system. In these regulatory frameworks, the professional is characterized by various qualities, such as: mechanisms of entry into the profession, precise mathematical knowledge, code of professional morals, degree of freedom of practice organized in professional associations, specific working conditions, public opinion and prestige. The description of the educational system also highlights the variety of aspects that teachers entering the public system must comply with, as well as the importance given by the Peruvian State to safeguarding the language and culture of the native peoples.

**Keywords:** knowledge, performance, evaluation, mathematics, teachers.

### INTRODUCCIÓN

El Estado peruano, durante la primera década del siglo XXI atraviesa un régimen democrático y de crecimiento económico. En este clima democrático se emprende procesos acelerados de cambio en la política educativa (Cuenca, 2012). Es así que, en este periodo cobran mayor relevancia la promulgación de la Ley General de Educación (LGE) N° 28044 que promueve la calidad de la educación. En ese marco se oficializa el Proyecto Educativo Nacional (PEN) como política de Estado que mediante su objetivo estratégico 3 plantea “Maestros bien preparados que ejercen profesionalmente la docencia” (Saravia y López de Castilla, 2008). Este objetivo estratégico propone como resultados: un “sistema integral de formación docente” y una “carrera pública magisterial renovada” (Consejo Nacional de Educación, 2006, p. 82).

En ese contexto, se aprueba la Ley de Carrera Pública Magisterial N° 29062, que introduce políticas de evaluación periódica de los docentes, y regula la permanencia e ingreso mediante concurso público, incrementos salariales y estímulos profesionales al desempeño docente. Sin embargo, dicha ley es derogada en 2012, entrando en vigor en el año 2013 la Ley de Reforma Magisterial N° 29944 y su reglamento aprobado por Decreto supremo N° 004-2013-ED.

La ley de Reforma Magisterial (2012) actualmente vigente, regula las relaciones entre el Estado y los docentes que prestan servicios en las instituciones educativas públicas de



educación básica<sup>1</sup> y técnico productivo en concordancia de las instancias de gestión educativa descentralizada. Además, norma la carrera pública magisterial, los deberes y derechos, la formación continua, la evaluación, el proceso disciplinario, las remuneraciones y los estímulos e incentivos a los docentes. En este trabajo, describimos algunos aspectos de la profesionalización docente dada en la Ley General de Educación, en la Ley de la Reforma Magisterial y otros marcos legales afines, dirigiéndonos especialmente a los docentes del área de matemática de la modalidad Educación Básica Regular específicamente al nivel educativo secundaria.

## **DESARROLLO**

### **La profesionalización docente en los marcos legales y normativos del sistema educativo peruano.**

En este apartado identificamos y caracterizamos seis aspectos de la profesionalización docente expresado en los marcos legales y normativos del sistema educativo público peruano.

#### **1. Mecanismos de ingreso a la profesión docente**

Los mecanismos de ingreso a la carrera docente en Perú están establecidos en la Ley General de Educación y específicamente en la Ley de la Reforma Magisterial. Es así que, solo aquellos que sean titulados en los Institutos de Educación Superior Pedagógicos (IESP) y en las facultades o escuelas de educación de las universidades acreditadas por el Sistema Nacional de Evaluación y Acreditación de la Calidad Educativa (SINEACE), pueden ingresar a la Carrera Magisterial, mediante concurso público.

El concurso público, referido en el artículo 17 de la Ley de la Reforma Magisterial implica dos etapas de evaluación. La primera es de responsabilidad del Ministerio de Educación, quien evalúa las capacidades y conocimientos del profesor a través de una prueba nacional clasificatoria según la modalidad, nivel (inicial, primaria y secundaria) y especialidad. La segunda, está a cargo de la institución educativa y evalúa dos aspectos: a) la competencia pedagógica y b) la trayectoria profesional.

---

<sup>1</sup> Educación Básica Regular (es la modalidad que abarca los niveles de educación inicial, primaria y secundaria), Educación Básica Alternativa (responde a las necesidades de los adolescentes, jóvenes y adultos que por diversas razones no tuvieron acceso a la Educación Básica Regular o no pudieron culminarla) y Educación Básica Especial (atiende a estudiantes con necesidades educativas especiales, con el fin de conseguir su integración en la vida comunitaria y su participación en la sociedad)



La competencia pedagógica es valorada mediante la observación del desempeño del docente frente a los estudiantes en el aula y una entrevista. Mientras que, la trayectoria profesional comprende la valoración de tres aspectos: a) formación académica y profesional (posgrado y título de segunda especialidad u otro título profesional pedagógico obtenido en estudio regular de 5 años), b) méritos o reconocimiento (ganador de concursos nacionales, gestión de proyectos de innovación y pertenecer al tercio superior en estudios de pregrado) y c) experiencia profesional en instituciones educativas de Educación Básica con jornada igual o mayor a doce horas pedagógicas.

En la misma orientación, los requisitos para ingresar y ejercer la carrera docente de Educación Secundaria en las diversas áreas o especialidades se complementan con la Resolución Viceministerial N° 006-2020-MINEDU. Al menos en el área de matemática es indispensable tener el título de profesor en Educación o Título de profesor en Educación Secundaria o Licenciado en Educación o Licenciado en Educación Secundaria, también podrían los que tienen Título de Segunda Especialidad Profesional en Educación Secundaria con especialidad en: matemática, o matemática y física, o matemática e informática, o similares.

Para laborar en instituciones educativa bilingües, el profesor debe contar con el dominio mínimo exigido de forma oral y escrita en la lengua originaria de los educandos y conocer la cultura local.

## **2. Conocimientos de contenido precisos**

Los conocimientos de contenido y de especialidad que todo profesor de educación secundaria debe manifestar se puntualizan en la primera etapa de evaluación mediante la prueba única clasificatoria<sup>2</sup>. El profesor debe demostrar sus capacidades y conocimientos en una prueba de 90 preguntas agrupadas en tres subpruebas: a) comprensión lectora, b) razonamiento lógico y c) conocimientos pedagógicos de la especialidad.

Para superar cada subprueba se debe alcanzar ciertos mínimos puntuaciones, por ejemplo, en a) comprensión lectora debe responder al menos 15 preguntas de 25, b) razonamiento lógico 15 de 25 y c) conocimientos pedagógicos especializados al menos 24 de 40. La subprueba sobre conocimiento pedagógico, evalúa la aplicación de principios

---

<sup>2</sup> El enlace de verificación del temario <https://www.elprofvirtual.com/index.php/2022/02/07/minedu-temario-actualizado-para-el-examen-de-nombramiento-docente-2022/>



pedagógicos fundamentales y la relación con la didáctica específica, así como los conocimientos disciplinares relevantes de la especialidad.

En el área de la matemática, los conocimientos pedagógicos están centrados en revisar los principios, teorías y enfoques vinculados a la práctica pedagógica. Para lograr este propósito se establece un temario de evaluación (ver cuadro 1), relacionada a cuatro competencias priorizadas en el Currículo Nacional de Educación Básica (CNEB) (MINEDU, 2016).

**Cuadro 1**

Temario de evaluación de conocimientos pedagógicos para el ingreso a la Carrera Pública Magisterial en Instituciones Educativas Públicas de Educación Básica

<i>Resolución de problemas de cantidad</i>	<i>Resolución de problemas de regularidad, equivalencia y cambio</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conjuntos numéricos: N, Z, Q, I, R. Operaciones y relaciones</li> <li>• Fracción. Significados: parte de un todo, operador, cociente, razón y medida. Operaciones y relaciones</li> <li>• Divisibilidad. Números primos y compuestos</li> <li>• Notación científica</li> <li>• Magnitudes. Unidades de medida. Conversiones</li> <li>• Porcentajes. Aumentos y descuentos sucesivos</li> <li>• Interés simple e interés compuesto</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Proporcionalidad directa e inversa</li> <li>• Patrones numéricos y gráficos</li> <li>• Ecuaciones (lineales y cuadráticas) e inecuaciones. Sistemas de ecuaciones e inecuaciones lineales</li> <li>• Función: lineal, afín, cuadrática, exponencial, periódica, logarítmica y trigonométrica</li> </ul>
<i>Resolución de problemas de forma, movimiento y localización</i>	<i>Resolución de problemas de gestión de datos e incertidumbre</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Polígonos regulares e irregulares. Propiedades. Área y perímetro de polígonos. Relaciones métricas y líneas notables en el triángulo</li> <li>• Congruencia y semejanza de polígonos</li> <li>• Círculo y circunferencia. Propiedades y relaciones. Longitud de la circunferencia y área del círculo</li> <li>• Transformaciones geométricas (traslaciones, simetrías, rotaciones y homotecias), teselaciones</li> <li>• Sólidos geométricos. Propiedades y relaciones. Área y volumen</li> <li>• Perspectivas de formas geométricas</li> <li>• Recta: Elementos (pendiente, ángulo de inclinación), representación gráfica y ecuaciones (punto pendiente, ordinaria y general) y posiciones relativas de dos rectas (paralelismo y perpendicularidad)</li> <li>• Secciones cónicas (circunferencia, parábola y elipse): elementos, representación gráfica y ecuaciones (canónica, ordinaria y general)</li> <li>• Mapas y planos. Escalas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Población y muestra</li> <li>• Variables estadísticas: cualitativas y cuantitativas</li> <li>• Tablas y gráficos estadísticos</li> <li>• Medidas de tendencia central: moda, mediana, media</li> <li>• Medidas de posición: cuartiles, deciles, percentiles</li> <li>• Experimento aleatorio y experimento determinista</li> <li>• Espacio muestral. Sucesos. Operaciones con sucesos</li> <li>• Probabilidad de un suceso</li> </ul>

Si bien, se necesita dichos conocimientos pedagógicos disciplinares para el ingreso a la Carrera Pública Magisterial, también los docentes de matemática que ya pertenecen a dicho sistema laboral, pueden acceder a un proceso de evaluación (que anualmente se



convoca por el Ministerio de Educación) para crecer profesionalmente y mejorar sus remuneraciones. La prueba evalúa 60 preguntas relativos a los conocimientos pedagógicos y disciplinares necesarios para desarrollar la enseñanza del área de matemáticas. El temario de evaluación estipulado por el Ministerio de Educación, es muy similar a lo recogido en el Cuadro 1.

### **3. Condiciones laborales determinadas**

Las condiciones laborales del profesor, también están establecidas en la Ley de Reforma Magisterial. Tales como: jornada de trabajo, régimen de vacaciones, licencias, permisos y sistema de remuneración e incentivos. Es así que, en la normativa se señala que el profesor percibe una remuneración íntegra mensual de acuerdo a su escala magisterial y jornada de trabajo.

La jornada de trabajo del profesor de matemática con aula a cargo es de 32 o 35 horas pedagógicas semanales según modalidad, forma, nivel o ciclo educativo en el que presta servicio. Por otro lado, el profesor de matemáticas puede también desempeñar otros cargos (director, subdirector, coordinador pedagógico y otros) distintos al de profesor con aula a cargo, por lo que su jornada de trabajo podría alcanzar las cuarenta (40) horas pedagógicas semanales – mensuales.

Ahora, si el profesor que se desempeña en el área de gestión pedagógica es decir en aula, tiene derecho a gozar sesenta (60) días anuales de vacaciones. Mientras que, si desempeñara un cargo en áreas de gestión institucional, formación docente o innovación e investigación, tiene goce de treinta (30) días de vacaciones anuales.

Por su parte, el profesor también tiene derecho a la licencia para suspender temporalmente el ejercicio de sus funciones, ya sea por uno (1) o más días, con goce de remuneraciones y sin goce de remuneraciones. Los permisos, son las autorizaciones otorgadas por el director para ausentarse por horas del centro laboral, durante la jornada de trabajo. Se concede por los mismos motivos que las licencias.

Con referencia a las remuneraciones por el ejercicio de sus funciones, el profesor tiene derecho a percibir una Remuneración Integra Mensual (RIM). Este tipo de remuneración, se otorga con carácter general a todos los profesores dentro de la Carrera Pública Magisterial según ocho tipos de escalas y jornada de trabajo.



Adicionalmente, el profesor puede percibir asignaciones temporales, incentivos y beneficios en distintos casos y circunstancias como aguinaldos, subsidios o compensación por tiempo de servicios. Mientras que, la remuneración de los profesores en condición de contratados, determina el Poder Ejecutivo, a propuesta del Ministerio de Educación. Esta remuneración puede alcanzar hasta el valor establecido para la primera escala magisterial.

#### **4. Código de moral profesional**

En cuanto el docente ingrese a la carrera pública magisterial debe cumplir, según la Ley de la Reforma Magisterial los principios de probidad y ética pública de la actuación del profesor con deberes morales. Estos principios están planteados en la Constitución Política del Perú, así como en la Ley del Código de Ética de la Función Pública N° 27815. En este último, se especifica en el artículo 6, que todo servidor público (docente) debe actuar de acuerdo a los principios de: respeto, probidad, eficiencia, idoneidad, veracidad, lealtad y obediencia, justicia y equidad, así como lealtad al Estado de Derecho.

En el artículo 5 del mismo código de ética, se establecen los deberes de actuar con neutralidad, ejecutar actos de transparencia, guardar discreción, ejercicio adecuado del cargo, uso adecuado de los bienes del Estado y responsabilidad. En el artículo 8 menciona que el servidor público está prohibido de: mantener intereses de conflicto, obtener ventajas indebidas, realizar actividades de proselitismo político, hacer mal uso de información privilegiada y presionar, amenazar y/o acosar.

#### **5. Grado de libertad durante el ejercicio docente**

Según el artículo 41 (literal f) de la ley de la Reforma Magisterial el profesor tiene derecho a la “Autonomía profesional en el cumplimiento de las tareas pedagógicas que les compete, la misma que está supeditada a que se ejerza dentro del proyecto educativo ejecutado por la institución educativa y a que se respete la normatividad vigente”; por otro lado, sus funciones están sujetas en los códigos de ética de la función pública.

#### **6. Organizaciones sindicales o asociaciones profesionales**

La Ley General de Educación, en el artículo 56 (literal f) señala que al profesor le corresponde integrar libremente sindicatos y asociaciones de naturaleza profesional. Mientras que, la Ley de la Reforma Magisterial solo hace mención del derecho a libre asociación y sindicalización.



## 7. Opinión pública y prestigio

La opinión pública y la consideración social es una de las causas de satisfacción e insatisfacción de los profesores en Perú (Such y Suizo, 2015).

## REFERENCIAS

- Consejo Nacional de Educación (2006). Proyecto Educativo Nacional al 2021: La Educación que queremos para el Perú. Lima: CNE.
- Cuenca, R. (2012). Desencuentros entre el discurso del derecho a la educación y las políticas educativas en el Perú de la década del 2000. Lima: Instituto de Estudios Peruanos y Clacso.
- Ley N° 28044 (2003). Ley General de Educación. Lima Perú. Consultada en: [http://www.minedu.gob.pe/p/ley\\_general\\_de\\_educacion\\_28044.pdf](http://www.minedu.gob.pe/p/ley_general_de_educacion_28044.pdf)
- Ley N° 29944 (2013). Ley de la Reforma Magisterial. Lima Perú. Consultada en: <http://www.minedu.gob.pe/reforma-magisterial/pdf-ley-reforma-magisterial/ley-reforma-magisterial-29944.pdf>
- Ley N° 27815 (2005). Ley del Código de Ética de la Función Pública. Lima Perú. Consultada en: <https://www.presidencia.gob.pe/normas/Ley27815.pdf>
- MINEDU (2016). Currículo Nacional de Educación Básica. Lima, Perú: Ministerio de Educación.
- Resolución Viceministerial N° 006-2020-MINEDU. Norma que regula el concurso público de ingreso a la Carrera Pública Magisterial en instituciones educativas públicas de Educación Básica - 2020. Lima 08 de enero 2020. Consultada en: [http://www.dreim.gob.pe/interno/concurso\\_publico/acceso/RVM%20N%C2%B0%20006-2020-MINEDU.PDF?t=1578605192](http://www.dreim.gob.pe/interno/concurso_publico/acceso/RVM%20N%C2%B0%20006-2020-MINEDU.PDF?t=1578605192)
- Saravia, L. M., y López de Castilla, M. (2008). La evaluación del desempeño docente: Perú, una experiencia en construcción. RIEE. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, 1(2), 75-91.
- Such, J. G., y Suizo, L. S. (2015). Opiniones sobre el desempeño docente y sus repercusiones en la satisfacción profesional y personal de los profesores. Educación, 24(47), 90-114.





## REVISTA LATINOAMERICANA OGMIOS

Revista Científica del Instituto de Investigación y Capacitación Profesional del Pacífico

DOI: <https://doi.org/10.53595/rlo.v2.i5.036>

## LA GAMIFICACIÓN COMO HERRAMIENTA PEDAGÓGICA PARA EL APRENDIZAJE DE LA BIOLOGÍA


 Xavier Fernando Acosta Faneite<sup>1</sup>
Universidad del Zulia, Maracaibo - Venezuela<sup>1</sup>

## RESUMEN

**Palabras clave:**  
Gamificación,  
Quizziz,  
Aprendizaje de la Biología

**Recibido**  
15 de abril 2022

**Corregido**  
9 de mayo del 2022

**Aceptado**  
24 de mayo del 2022

**En línea**  
1 de julio del 2022

En la actualidad es necesario utilizar diferentes estrategias para motivar a los estudiantes, por lo que la gamificación es una alternativa ya que combina los elementos del juego y los contenidos de las asignaturas para que los alumnos interioricen los conocimientos y vivan el aprendizaje como una experiencia positiva y satisfactoria. El objetivo de la investigación fue describir la gamificación como herramienta pedagógica para el aprendizaje de la Biología en los estudiantes de primero de secundaria. La metodología aplicada se fundamentó en el paradigma sociocrítico, mediante el método de investigación participativa, se propusieron una serie de actividades a través de la herramienta de gamificación Quizziz, para evaluar el comportamiento de las categorías estudiadas; para la recolección de información se utilizó un formulario de Google forms y un registro de observación. Los resultados demostraron que con la implementación de la gamificación los estudiantes obtuvieron conocimientos sobre la biodiversidad de plantas y animales y lograron diferenciar conceptos como: célula eucariota y procariota, organismos unicelulares y pluricelulares, nutrición autótrofos y heterótrofos, entre otros; además, se observó las habilidad con la que utilizaban la aplicación para responder el cuestionario y también se evidencio el interés y pasión que desarrollaron hacia el aprendizaje de la Biología. El estudio concluyó que la herramienta de gamificación Quizziz promueve el aprendizaje en los estudiantes debido a que es una técnica pedagógica innovadora que combina los elementos del juego para que el estudiante interiorice el conocimiento y viva el aprendizaje como una experiencia positiva y agradable.

<sup>1</sup>Licenciado en Educación Biología. Especialista en Docencia para la Educación Superior. Magister Scientiarum en Enseñanza de la Biología. Doctor en Ciencias de la Educación. Postdoctorado en Gerencia para la Educación Superior. Docente de Biología de la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad del Zulia. Maracaibo, Venezuela.  
Correo de contacto [savier.acosta@gmail.com](mailto:savier.acosta@gmail.com)

## GAMIFICATION AS A PEDAGOGICAL TOOL FOR BIOLOGY LEARNING

### ABSTRACT

Nowadays it is necessary to use different strategies to motivate students, so gamification is an alternative because it combines the elements of the game and the contents of the subjects so that students internalize the knowledge and experience learning as a positive and satisfying experience. The objective of the research was to describe gamification as a pedagogical tool for the learning of Biology in first year high school students. The methodology applied was based on the sociocritical paradigm, through the participatory research method, a series of activities were proposed through the gamification tool Quizziz, to evaluate the behavior of the categories studied; a Google forms form and an observation record were used to collect information. The results showed that with the implementation of gamification, students gained knowledge about the biodiversity of plants and animals and were able to differentiate concepts such as: eukaryotic and prokaryotic cells, unicellular and multicellular organisms, autotrophic and heterotrophic nutrition, among others; in addition, the ability with which they used the application to answer the questionnaire was observed and the interest and passion they developed towards learning Biology was also evidenced. The study concluded that the Quizziz gamification tool promotes learning in students because it is an innovative pedagogical technique that combines the elements of the game so that the student internalizes the knowledge and lives learning as a positive and pleasant experience.

**Keywords:** Gamification, Quizziz, biology learning.

### INTRODUCCIÓN

Las sociedades cambian y se transforman como resultado de los avances de la ciencia y la tecnología, esto ha impactado de gran manera al sector educativo, el cual ha adaptado los métodos de enseñanza y aprendizaje adecuándolos a las demandas sociales y esto ha permitido que en los procesos educativos se eliminen restricciones como las de tiempo y espacio, (Carrión, 2018); por eso es necesario enseñar al estudiante ciertas habilidades para que trabajen en la construcción de su aprendizaje.

Cabe destacar que durante el periodo de pandemia se evidenció la necesidad de transformar los modelos de enseñanza que se implementaban en las escuelas, por modelos novedosos, dándole cabida al uso de las tecnologías, (Pacheco et al., 2021). No obstante, las prácticas tradicionales seguían presente en el desarrollo educativo, sin considerar el mundo que es cada vez más tecnificado debido al uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), (Cornellà, 2020).

Es por ellos, que existe la necesidad de implementar estrategias innovadoras que mejoren y den respuesta a las demandas sociales, siendo esta una manera de reestructurar los patrones preestablecidos tradicionalmente que conforma una educación rutinaria,



(Santiago y Bergmann, 2018). También es preciso mencionar que la implementación de las TIC en los procesos educativos, engloban aprendizajes constructivos y significativos que permiten desarrollar habilidades y competencias que conceden a los alumnos la autonomía para la construcción de su conocimiento, (Salazar, 2022); de allí que como mecanismo de acción en tiempos de pandemia se implementó la gamificación.

Estas alternativas informáticas, presentan una serie de herramientas que se adaptan fácilmente a los contenidos de las ciencias naturales como es el caso de la biología y despiertan la curiosidad de los estudiantes, lo que es fundamental para ejercitar el conocimiento y las operaciones analíticas; de esta manera, las plataformas educativas se acoplan a las necesidades individuales de los alumnos, además, para su uso sólo se requiere un dispositivo y acceso a la internet, (Trejo, 2019).

En este sentido, cabe destacar que desde el último trimestre del año 2019, la humanidad se vio afectada por una pandemia, que obligo a las autoridades sanitarias de todos los países a implementar el aislamiento social como mecanismo de control ante la pandemia del COVID 19; por lo tanto, para darle continuidad a los procesos educativos se implementó desde el año 2020 el uso de las tecnologías, esto estimuló a los profesores a utilizar estrategias creativas que además de educar, sacaran al estudiante de la rutina diaria debido a las medidas sanitarias impuestas, (Álvarez et al., 2021).

No obstante, esta situación se complicó debido a la carencia de competencias tecnológicas de algunos docentes, quienes con esfuerzo pudieron hacer frente a la situación referente a la migración de las clases de la modalidad presencial a virtual; los profesores, haciendo uso de su ingenio aplicaron diferentes estrategias, entre ellas las herramientas de gamificación para hacer más dinámico y divertido los procesos de enseñanza y aprendizajes de las ciencias naturales.

De allí que el enfoque del estudio se centra en presentar una visión reflexiva sobre la acogida que las tecnologías tuvieron por parte de los estudiantes; destacando de manera enfática, que la necesidad de innovar se apoderó de los centros de educación, ya que urgía la continuidad de los procesos de enseñanza, atendiendo a la población estudiantil, quienes no disfrutaban las medidas de distanciamiento social y permanencias en los hogares.

El cambio de modalidad se realizó principalmente para responder a la necesidad de los estudiantes de una atención personalizada y dotarlos de mayor libertad para controlar sus



tiempos de estudio; el contacto de los alumnos con la modalidad virtual generó en ellos cierta desmotivación y desapego, debido a la costumbre de recibir las clases en el aula de forma presencial y ahora se enfrentaban a una nueva metodología donde ellos son los principales encargados de su aprendizaje, (Corrales, 2020).

Debido a los cambios de modalidad se observó deserción escolar y desinterés de los alumnos para no ingresar a las clases virtuales, ni entregar las actividades de donde se obtienen las calificaciones para sacar el promedio del curso, (Prieto, 2020); por estos factores se planteó las siguientes interrogantes ¿por qué el estudiante no se conecta a la clase virtual? ¿el curso de biología no es de su agrado? ¿Cuál es el fundamento de las tecnologías de la información y comunicación para despertar el interés y la motivación?, ¿Cómo emplear la gamificación para la enseñanza de la Biología?

Considerando las interrogantes antes expuestas, es necesario tener en cuenta que en los últimos tiempos está siendo utilizada la gamificación en el ámbito educativo, debido a que despierta el interés de los estudiantes y fortalece los conocimientos adquiridos en un entorno virtual o presencial, (Sánchez, 2019).

La gamificación es una estrategia que es utilizada para innovar en los procesos educativos, sustituye los métodos tradicionales y rutinarias por unos de mayor valor didáctico y motivacional, (Corchuelo, 2018). En concordancia con ello, Vergara et al., (2019), consideran que son herramientas que adoptan los elementos propios de los juegos en línea y permite utilizar una diversidad de contenidos, además expresan que cuando se aplican al contexto educativo estas aplicaciones adquiere un valor didáctico.

Desde esta perspectiva pedagógica, la gamificación es una herramienta que se presenta como un reto para los estudiantes, ya que parte del establecimiento de reglas para ejecutar las actividades académicas donde el mismo educando tendrá que ir ganándose su calificación, en este caso su puntaje, (Zambrano et al., 2020). En este sentido, es necesario destacar que gracias a las tecnologías se ha empleado la gamificación que utiliza los elementos del juego en contextos no lúdicos y ha cobrado mayor fuerza en diferentes escenarios como el empresarial y educativo, (Tene y Mena, 2021).

De allí que la gamificación se ha trasladado al proceso educativo con resultados significativos en el aprendizaje; sin embargo, por sí misma no asegura ningún logro pedagógico, debe estar debidamente planificada y relacionada con las competencias que se desean desarrollar en los alumnos, (Cuadros y López, 2020). En tal sentido Mero, et



al. (2022), plantean que motivar, propiciar conocimientos, consolidar aprendizajes, entre otros objetivos se alcanzan siempre y cuando los elementos del juego sean escogidos en función de los objetivos académicos del curso, de las distintas necesidades de aprendizaje de los alumnos y de una metodología adecuada para la enseñanza.

Al consultar en la internet sobre las herramientas de gamificación se encuentran varias estrategias que incluyen aplicaciones digitales que ayudan a gamificar en las aulas (Andrade et al., 2020), dentro de los aplicativos que están en la internet se destaca uno denominado Quizziz, que sirve como estrategia didáctica de gamificación ya que permite una conexión fácil y rápida, se puede aplicar de manera sincrónica y asincrónica y se ha observado que fomenta el interés y la participación de los alumnos, debido a que es un juego tipo trivia de pregunta y respuesta.

Por lo tanto, el Quizziz puede ser utilizado como una estrategia didáctica de gamificación, ya que utiliza los principios y la mecánica del juego como: los objetivos, las reglas, el reconocimiento de niveles, la competencia y la motivación; este recurso didáctico transforma una clase rutinaria en una experiencia divertida, (Dextre y Vásquez, 2022). El Quizziz es una herramienta que permite evaluar a los estudiantes mientras ellos se divierten; les permite a los profesores crear cuestionarios de distintos tipos, para diferentes asignaturas y nivel educativo, también se pueden utilizar los que han sido creado por otros docentes dentro de la plataforma, (Laura et al., 2021).

El Quizziz es una aplicación interactiva basada en generar preguntas de manera lúdica; esta actividad es dirigida por el docente, quien es el responsable de generar un código para que el estudiante acceda y responda a las preguntas, reforzando así el contenido educativo, (Maraza, 2019).

Por otra parte, es importante señalar que en el aprendizaje de las ciencias naturales se procura que los alumnos se aproximen al conocimiento científico, tomando como punto de partida sus saberes previos del mundo y fomentando en ellos una postura crítica que responda a un proceso de análisis y reflexión, (Mallitasig y Freire 2020). En este sentido el Ministerio de Educación del Perú (2018), establece las competencias que busca desarrollar durante la enseñanza de biología en la educación secundaria, entre las cuales se destacan que los alumnos conozcan el medio físico, las características de los seres vivos, los componentes del ambiente, la conservación de los recursos naturales, la indagación científica, la transposición del conocimiento en cualquier contexto y conozca



los pasos del método científico para solucionar problemas de su entorno, competencias que son necesarias para su formación integral y para continuar los estudios en la educación superior.

Debido a la pandemia, el contacto de los estudiantes con los compañeros en la escuela y la comunidad ha limitado el aprendizaje de la ciencias, es por ello que se han incorporado estrategias que promuevan la motivación en el aula y lograr así que los alumnos se estimulen para aprender sobre la biodiversidad y el cuidado del planeta, es por ello que se han utilizado estrategias de interacción que les permita a los estudiantes aprender de manera divertida y entretenida como lo es el Quizziz, (Gaspar, 2021).

Para lograr lo anteriormente expuesto, es importante que los docentes dejen a un lado la monotonía de enseñanza e implementen modelos de estrategias de gamificación dados todos los beneficios que brinda; ofreciendo así la posibilidad de aprender de una forma diferente, en ellos se incluyen todos los alumnos, activa los sentidos y promueve la integración, participación y el desarrollo de competencias investigativas, (Fuenmayor y Acosta 2015). Por todo lo anterior, surge el objetivo de la investigación el cual fue describir la gamificación como herramienta pedagógica para el aprendizaje de la Biología en los estudiantes de primero de secundaria del en la Institución Educativa Particular, San Ignacio Alfa y Omega, el Callao-Perú.

## **MATERIALES Y MÉTODOS**

El estudio se fundamentó en el paradigma sociocrítico, mediante el método de investigación participativa, también considerada cualitativa, cuyas bases ontológicas radican en una perspectiva subjetiva de la realidad, es decir, se presentan tal y como se conciben en las estructuras mentales de quienes proporcionan la información. Según Loza et al. (2020) este tipo de paradigma tiene la particularidad de otorgarles participación a los sujetos, ya que considera que ellos pueden hacer aportes a los estudios desde sus propias experiencias; mientras que Ortiz (2021), plantea que este tipo de paradigma se enfoca en la reflexión, parte de la idea que el conocimiento es producto o surge de las necesidades sociales.

En relación con lo antes expuesto, la investigación adopto las características del método de investigación acción participativa, ya que parte del diseño de un plan de acción para tratar de dar explicación o solución de la realidad presente, interviniendo en un problema educativo, relacionado con la apatía de los estudiantes por las clases de biología. En referencia a esto Maldonado (2018), plantea que este método promueve el involucramiento y la acción del investigado, por lo que los resultados del estudio estarán vinculados a las acciones emprendidas.



**Tabla 1**  
Sesión de aprendizaje “Plantas sin semillas”

I. Propósito de la sesión de aprendizaje: Describir las características físicas de las plantas sin semillas y su clasificación.

II. Organización y evaluación del aprendizaje:

Competencia	Capacidad	Conocimientos	Desempeños
Explica el mundo físico, basado en conocimientos científicos.	Comprende y aplica conocimientos científicos y argumenta científicamente.	El Reino de las plantas: plantas sin semillas	Justifica la diversidad de seres vivos considerando sus características macroscópicas y microscópicas.

Fuente: Ministerio de educación

III. Secuencia didáctica:

Situación de aprendizaje	Estrategias	Tiempo
<b>Inicio</b>	Se dio la bienvenida a los estudiantes a la clase en línea por Google Meet, previo al desarrollo de la sesión, en la plataforma Classroom, el profesor subió una ficha práctica para que los alumnos leyeran sobre las características y clasificación de las plantas; el docente inicio la actividad con una “lluvia de ideas” donde, busco llamar la atención de los estudiantes y también explorar los conocimientos previos.	10 min
<b>Desarrollo</b>	En la clase el profesor, realizó preguntas sobre las características de las plantas y explicó a los estudiantes que las plantas son organismos con nutrición autótrofa, células eucariotas, pluricelulares, con tejidos, macroscópicas y con reproducción: asexual, sexual y con alternancia de generaciones; que se clasifican de acuerdo a la presencia o no de semilla y vasos conductores; en Briofitas (musgos y hepáticas) la cual son plantas sin semillas ni vasos conductores, que habitan en ambientes húmedos; mientras que las Pteridofitas (helechos) no producen semillas, pero si tienen vasos conductores; que fueron las primeras plantas que habitaron la tierra y que suelen conseguirse actualmente en lugares húmedos y su población ha ido disminuyendo debido a la contaminación ambiental.	40 min
<b>Cierre</b>	Culminada la explicación del contenido; se le informó a los alumnos que se les va a realizar una actividad de retroalimentación por medio de la herramienta de gamificación el Quizziz, en donde hay diferentes preguntas de selección simple y múltiple sobre las características y clasificación de las plantas sin semillas, el docente le paso el enlace a los alumnos y ellos se conectaron al juego en vivo y el profesor le dio inicio, lo que le permitió a los estudiantes acceder a las 20 preguntas y responderlas; la finalidad del juego fue ver si los alumnos, lograron identificar las principales características de las plantas sin semillas y su importancia en los ecosistemas.	10 min
<b>Referencias:</b> Texto: Ciencia y Tecnología. Biología. Primero de secundaria. (2020). Larousse. Materiales educativos. (2021). Biología de primero de secundaria. Disponible en: <a href="https://materialeseducativos.org/biologia-primero-de-secundaria/">https://materialeseducativos.org/biologia-primero-de-secundaria/</a>		





**Tabla 2**

Sesión de aprendizaje “Plantas con semillas”

I. Propósito de la sesión de aprendizaje: Describir las características físicas de las plantas con semillas y su clasificación.

II. Organización y evaluación del aprendizaje

Competencia	Capacidad	Conocimientos	Desempeños
Explica el mundo físico, basado en conocimientos científicos.	Comprende y aplica conocimientos científicos y argumenta científicamente.	El Reino de las plantas: plantas sin semillas	Justifica la diversidad de seres vivos considerando sus características macroscópicas y microscópicas.

Fuente: Ministerio de educación

III. Secuencia didáctica:

Situación de aprendizaje	Estrategias	Tiempo
<b>Inicio</b>	Se inicio la clase dando la bienvenida a los alumnos a la clase en línea por Google Meet, el docente por medio de preguntas dirigidas exploró en los estudiantes los preconceptos sobre características de las plantas con semillas, el profesor busco motivar a los estudiantes mostrándoles dibujos o imágenes de diversas plantas con semillas desnudas (pinos) y con semillas cubiertas (manzas, durazno, mango), los alumnos las observaron e indicaron las principales diferencias que observaron.	10 min
<b>Desarrollo</b>	En la clase el docente realizó preguntas sobre las características de las plantas superiores y fue enseñando a los estudiantes que además de presentar nutrición autótrofa, células eucariotas y ser pluricelulares, las plantas con semillas presentan órganos y tejidos especializados que le permitieron colonizar casi todos los ecosistemas; las plantas con semilla, presentan vasos conductores y órganos como: raíz, tallo, hoja, flor, fruto y semilla; sin embargo, ellas se clasifican en plantas con semillas desnudas (gimnospermas) como es el caso de los pinos, cipreses y ginkgo y las plantas con semillas cubiertas, está revestimiento es el fruto, (angiosperma), estas a su vez se clasifican en dos grupos las más inferiores llamadas monocotiledóneas, que son plantas pequeñas de tallo herbáceo como el arroz, maíz, cebolla y las dicotiledóneas las cuales son plantas grandes, con tallo leñoso como el mango, manzana, pera, entre otras. También explicó la importancia de la flor como mecanismo de reproducción de este grupo de plantas y su importancia para el desarrollo de todos los seres vivos.	40 min
<b>Cierre</b>	Culminado el desarrollo del tema, se le informó a los escolares que se iba aplicar una actividad de retroalimentación con la estrategia Quizziz, en donde habían diferentes preguntas sobre las características y clasificación de las plantas con semillas, los alumnos entusiasmados se conectaron al juego en vivo y el profesor lo inició y los alumnos respondieron las preguntas; la finalidad fue ver si los alumnos identificaban las características y clasificación de las plantas con semillas y su importancia en el ambiente y para los seres humanos.	10 min
Referencias: Texto: Ciencia y Tecnología. Biología. Primero de secundaria. (2020). Larousse. Materiales educativos. (2021). Biología de primero de secundaria. Disponible en: <a href="https://materialeseducativos.org/biologia-primero-de-secundaria/">https://materialeseducativos.org/biologia-primero-de-secundaria/</a> Texto: Ciencia y Tecnología. Biología. Primero de secundaria. (2020) Larousse. Materiales educativos. (2021). Biología de primero de secundaria. Disponible en: <a href="https://materialeseducativos.org/biologia-primero-de-secundaria/">https://materialeseducativos.org/biologia-primero-de-secundaria/</a>		



**Tabla 3**

Sesión de aprendizaje: “Animales invertebrados”

I. Propósito de la sesión de aprendizaje: Describir las características generales de los animales invertebrados y su clasificación.

II. Organización y evaluación del aprendizaje

Competencia	Capacidad	Conocimientos	Desempeños
Explica el mundo físico, basado en conocimientos científicos.	Comprende y aplica conocimientos científicos y argumenta científicamente.	El Reino de los animales: animales invertebrados	Justifica la diversidad de seres vivos considerando sus características macroscópicas y microscópicas.

Fuente: Ministerio de educación

III. Secuencia didáctica:

Situación de aprendizaje	Estrategias	Tiempo
<b>Inicio</b>	Se dio la bienvenida a los estudiantes utilizando para ello plataforma Google Meet, que permitió comunicarse de manera síncrona con los estudiantes, previo a ello se subió una ficha de trabajo a la plataforma Classroom, en la cual se encuentra el contenido referido a las características y clasificación de los animales invertebrados. Se realizó como actividad de inicio la proyección de una infografía en donde había diversas fotografías de animales invertebrados y los alumnos expresaban su opinión sobre las características que presentaban los organismos; esta estrategia busco llamar la atención de los estudiantes y también el profesor pudo identificó los conocimientos previos que ellos tenían.	10 min
<b>Desarrollo</b>	En el desarrollo de la clase el docente, inició realizando preguntas intercaladas y posteriormente indicó las características generales de los animales invertebrados, entre las cuales se destacan que son pluricelulares, presenta células eucariota, poseen tejidos, excepto los poríferos, su nutrición es heterótrofa, no presentan esqueleto interno ni columna vertebral y la mayoría son capaces de desplazarse; seguidamente realizó una práctica con la aplicación de gamificación Wordwall donde se observaron animales invertebrados y los estudiantes los clasificaron de acuerdo a su hábitat y alimentación. Continúo explicando el docente ¿Cómo se clasifican los animales invertebrados? ¿Qué tipo de características se tienen en cuenta para su clasificación? ¿Cuáles son los principales animales invertebrados acuáticos y terrestres? ¿Cuáles son sus diferencias? y ¿Cuál es su importancia para los ecosistemas y el ser humano?	40 min
<b>Cierre</b>	Finalizada la explicación de todo el contenido por parte del docente, le pasó el enlace y el código para que ingreso al Quizziz en donde habían 20 preguntas sobre la clasificación de los animales invertebrados, los alumnos muy contentos se conectaron en vivo y el docente activó la aplicación que les permitió acceder a las preguntas y responderlas; el propósito de esta actividad fue observar si los alumnos lograr identificar y clasificar las principales características de los animales invertebrados y la importancia de ellos en los ecosistemas.	10 min
<p>Referencia:</p> <p>Texto: Ciencia y Tecnología. Biología. Primero de secundaria. (2020). Larousse. Materiales educativos. (2021). Biología de primero de secundaria. Disponible en: <a href="https://materialeseducativos.org/biologia-primero-de-secundaria/">https://materialeseducativos.org/biologia-primero-de-secundaria/</a></p>		



**Tabla 4**  
Sesión de aprendizaje “Animales vertebrados”

- I. Propósito de la sesión de aprendizaje: Describir las características generales de los animales vertebrados y su clasificación.  
II. Organización y evaluación del aprendizaje:

Competencia	Capacidad	Conocimientos	Desempeños
Explica el mundo físico, basado en conocimientos científicos.	Comprende y aplica conocimientos científicos y argumenta científicamente.	El Reino de los animales: animales vertebrados	Justifica la diversidad de seres vivos considerando sus características macroscópicas y microscópicas.

Fuente: Ministerio de educación

III. Secuencia didáctica:

Situación de aprendizaje	Estrategias	Tiempo
<b>Inicio</b>	Se inició la clase con la bienvenida a los estudiantes y se les indicó que se iba a desarrollar el tema animales vertebrados, sus características, clasificación e importancia para los ecosistemas. Se realizó una actividad inicial aplicando la estrategia Wordwall, el profesor le pasó un enlace y seguido los estudiantes ingresaron a la aplicación y tuvieron la oportunidad de identificar y clasificar los diversos de animales vertebrados, esta estrategia buscó llamar la atención y observar los conocimientos que ellos tenían sobre los animales superiores.	10 min
<b>Desarrollo</b>	En el desarrollo de la clase el profesor, inició realizando preguntas dirigidas y posteriormente indicó las características generales de los animales vertebrados, las cuales son presencia columna vertebral, huesos y en su estado embrionario (notocordio, cordón nervioso dorsal, hendiduras branquiales y cola), también comparte con los invertebrados, que son pluricelulares, con células eucariotas, presentan tejidos, órganos, son heterótrofos, y pueden desplazarse; continuó explicando el profesor dando ejemplo y mostrando imágenes de los animales vertebrados; antes de continuar se realizó una práctica con la aplicación Kahoot donde los alumnos observaron 8 animales y los clasificaron de acuerdo a su hábitat y alimentación. Seguidamente el docente compartió su pantalla y explicó ¿Cómo se clasifican los animales vertebrados? ¿Cuáles son las características? ¿Qué tipo de características se tienen en cuenta para su calcificación? ¿Cuáles son los animales vertebrados acuáticos y terrestres? ¿Cuáles son sus diferencias? ¿Cuáles es la importancia de los animales vertebrados para el ser humano y para los ecosistemas?	40 min
<b>Cierre</b>	Una vez desarrollados todos los puntos el docente, les pasó el enlace y el código del Quizziz, en la cual habían preguntas de selección y de rellenar espacios sobre el tema animales vertebrados, en cada pregunta habían elementos sobre las principales características y la clasificación de cada grupo de animales vertebrados; el propósito de aplicar esta estrategia de gamificación fue observar el desempeño de los estudiantes durante las clases y si se habían logrado alcanzar las competencias estipuladas en el plan de clases.	10 min

**Referencias:**

Texto: Ciencia y Tecnología. Biología. Primero de secundaria. (2020). Larousse. Materiales educativos. (2021). Biología de primero de secundaria. Disponible en: <https://materialeseducativos.org/biologia-primero-de-secundaria/>

Texto: Ciencia y Tecnología. Biología. Primero de secundaria. (2020) Larousse. Materiales educativos. (2021). Biología de primero de secundaria. Disponible en: <https://materialeseducativos.org/biologia-primero-de-secundaria/>



En este sentido, Hernández y Mendoza (2018), señala que esta metodología incluye procesos que involucra a los sujetos que se ven afectados por fenómeno, de manera que las personas actúan en la solución de sus problemas y promueven nuevas capacidades desde una visión integradora. Es así como el investigador propuso una serie de actividades a través del Quizziz, para evaluar el comportamiento de la categoría estudiada mediante su intervención, en este sentido, se presenta el plan de acción desarrollado que fue aplicado mediante los Quizziz

La investigación se llevó a cabo en los meses de noviembre y diciembre del 2021 y se realizó a 30 estudiantes de primero de secundaria del en la Institución Educativa Particular, San Ignacio Alfa y Omega.

La recolección de información fue a través reporte que emite el Quizzis, el formulario de Google forms y una hoja de registro de observación; los cuales son instrumentos o herramientas que permitieron generar una serie de interrogantes que fueron necesarias para recopilar información sobre los temas que se desarrollaron en las sesiones de clases, (Hernández y Mendoza, 2018).

Cabe destacar que las preguntas formuladas en el cuestionario fueron alusivas a cada temática académica trabajada mediante el Quizziz, en este sentido y con apoyo de la técnica de observación se pudo determinar la efectividad de la estrategia empleada, destacando que las respuestas registradas en el formulario fueron abiertas para que los estudiantes pudieran expresar desde su experiencia lo aprendido.

Asimismo, se realizaron entrevistas a los educandos mediante Google meet, donde el docente llenaba el registro de observación y también con el consentimiento de los padres fueron grabadas las clases, para obtener información sobre cómo le pareció a los estudiantes la experiencia cuando utilizaban el Quizziz, finalmente el investigador mediante la interpretación del discurso de los alumnos, orientó la significación y concepción del contenido de las entrevistas, esto permitió extraer algunas categorías como parte de los resultados del estudio

## **RESULTADOS Y DISCUSIÓN**

Como parte de la presentación de los resultados se recoge una interpretación sintetizada de lo expuesto por los estudiantes del curso biología, las misma son comparada con las teorías que conceptualizan y explican los puntos desencadenados de la experiencia de los entrevistados, igualmente el investigador hace un aporte desde su práctica docente. Según Hernández y Mendoza (2018), en los procesos cualitativos se hace una reducción de la información suministrada por los informantes, extrayendo de ella aquellos elementos que a juicio del investigador sean de mayor relevancia para explicar el fenómeno estudiado; seguidamente se establece una conceptualización de esa información, atribuyéndole un



significado para que se vaya simplificando la información hasta extraer una nueva categoría.

Categoría	Interpretación informante	Teoría	Postura del investigador
Innovación de las metodologías de enseñanza y aprendizaje	Se necesita transformar la metodología y las formas como el profesor viene impartiendo las clases, él debe utilizar procedimientos relacionados con la realidad de su entorno y los avances de las tecnologías; además, debe emplear herramientas de gamificación debido a que brinda la posibilidad de enseñar ciencia por medio de juegos a los alumnos.	En la actualidad se necesita que el profesor posea competencias tecnológicas que le permita seleccionar y aplicar metodologías acordes con los requerimientos de los alumnos de este siglo XXI, no se debe seguir enseñando con materiales y recursos tradicionales, que no captan la atención del alumno. (Cuadros y López, 2020).	En los procesos educativos que se aplican hoy se necesita implementar las herramientas tecnológicas, de lo contrario se estarán formando personas con carencias, por lo tanto, les costará encontrar la formas de adaptarse a su contexto, debido a que desconocerán las formas de utilizar las tecnologías para su beneficio y del colectivo.
Visión académica	Es importante proporcionar a la asignatura de biología una interpretación diferente de la que se enseña tradicionalmente, y debe ser convertida en un curso práctico y de contacto vivencial, donde el estudiante perciba conocimientos nuevos durante su enseñanza y que sea fácil para su dominio y comprensión.	La biología debe ser vista tanto por los docentes como alumnos como una herramienta útil para la vida, no limitarla al contenido que expresan los textos o cuaderno, sino brindarles a los estudiantes la posibilidad que conozcan sobre la diversidad de los seres vivos. (Fuenmayor y Acosta, 2015).	Al hacer referencia a una visión diferente de la biología es claro que se deben fomentar nuevos mecanismos de enseñanza que sean acorde con su edad, desarrollo cognitivo, contexto y necesidades de los estudiantes, de esta manera se contribuye a su formación integral, para ello se necesita emplear estrategias innovadoras como las de gamificación.
Epistemología de la biología	Para que los alumnos entiendan mejor cada contenido de la Biología es importante examinar y analizar cómo se ha venido enseñando; por lo tanto, el docente debe aplicar estrategias apropiadas que partan de la concepción de biología dentro del pensamiento del ser humano. El proceso de enseñanza de la biología se basa más en las teorías, que en las ideas que puedan tener los docentes y los estudiantes; por ello es importante promover el conocimiento, crear y enseñar nuevas teorías que estén adaptadas a la realidad social de los alumnos.	La educación biología desde un enfoque científico trata no sólo de los contenidos implícitos de la asignatura, sino también de cómo ese conocimiento es incorporado en las estructuras cognitivas de los estudiantes; también se debe tener en cuenta que ellos están inmersos en un mundo complejo donde existen muchas diferencias. Por ello, la concepción que el docente tiene sobre la biología es el detonante para el ejercicio de su práctica, debido a que esto es lo que trasmite a los estudiantes. (Rueda et al., 2022).	Los conocimientos se edifican a partir de las necesidades y las particulares de los estudiantes, es decir, se deriva de la compilación de las estructuras conceptuales que el alumno a formado en su cerebro sobre lo que vive, por ello si los contenidos se relacionan a esos conceptos que el conoce, obtendrá un aprendizaje significativo, el cual es útil para su progreso académico y necesario para que pueda solucionar los problemas de la sociedad donde vive.



Tecnologías como estímulo educativo	El profesor debe promover que los alumnos relacionen los contenidos, el uso de tecnologías y su ambiente; que lo que han aprendido lo asocien con sus vivencias, de esta manera los estudiantes estarán atraídos por el uso de las tecnologías ya que son parte de la sociedad; también debe asegurarse que implementan continuamente las herramientas tecnológicas que existen en los mercados, como parte de su vida, estas tecnologías les permitirán aprender de forma contextualizada.	Una sociedad está fundamentada en las competencias, desempeños, y capacidades las cuales permiten el acceso a diferentes oportunidades; por lo tanto, es necesario la participación de las personas en la sociedad, lo que se relaciona a cualquier área de desempeño y especialmente con el conocimiento que cada individuo tiene acerca de las tecnologías que actualmente se usan (Rueda et al., 2022)	Las tecnologías han tenido un gran auge y aceptación por las personas lo que han permitido que los niños y jóvenes las adapten como una herramienta necesaria para poder aprender; incluso se puede afirmar, que las nuevas generaciones ven a las tecnologías como instrumentos imprescindibles. De esta forma estas herramientas se han convertido en un puente entre la motivación y el aprendizaje de los alumnos, ya que es un mecanismo que permite la contextualización de los contenidos.
El estudiante una unidad distintiva	Cada alumno es diferente y el profesor debe estar consciente de esas particularidades; también debe atenderlo desde sus individualidades para que logre la construcción de un aprendizaje significativo y que este sea capaz de relacionarlo en cualquier contexto o situación donde esté presente.	Preexiste una concepción errónea la cual consiste en tratar a todos los alumnos de igual manera en los espacios educativos, ellos deben verse como unidades distintivas, cuyas diferencias parte de su personalidad y del medio en el que se desarrollan. (Fuenmayor y Acosta, 2015).	El acto de enseñanza de la biología debe desarrollarse teniendo en cuenta las particularidades de cada alumno, para que no todos reciban las mismas orientaciones didácticas, ya que no todos aprenden de la misma forma y si se corrige esto se fortalecerá el aprendizaje de la biología.

**Figura 1:** Proceso hermenéutico de triangulación del discurso extraído del formulario Google forms y la hoja de registro de observación de las entrevistas realizadas por Google meet.

## Discusión

De la información proporcionada por los informantes (estudiantes), mediante las conversaciones en Google meet; surgen una serie de elementos que resultan importantes a la luz de la interpretación de los significados que el investigador le confiere. En la categoría Innovación de las metodologías de enseñanza y aprendizaje, se observó que los alumnos de esta época son dinámicos, se desenvuelve en espacios tecnificados, utilizan las herramientas tecnológicas como parte de su vida, por lo que hacen uso continuo del teléfono celular y computadoras, es decir, se desenrollan en este medio que es atractivo para ellos; de allí que estas herramientas pueden ser empleadas en su proceso de aprendizaje, siendo que son de su interés y las manejan con gran facilidad.

Asimismo, es necesario que los docentes y estudiantes renueven su concepción y visión sobre la biología, ya que esto adquiere un gran valor educativo y formativo debido a que esto incentiva al docente a innovar en las herramientas y estrategias que emplea; no





obstante, la mejor forma para enseñar y aprender biología es mediante la presentación de los contenidos académicos a través de una didáctica que coadyuve a motivar y a lograr la participación del estudiante en la construcción de su conocimiento, el cual se puede fomentar desde la implementación de las aplicaciones, como el Quizziz, ya que esta herramienta les proporcionó una visión diferente de las temáticas establecidas cuando se enseña la biología.

Desde el contexto de este estudio y según la interpretación para esta categoría, la visión académica sobre de la biología como asignatura, se plantea que el docente debe centrarse en reconocer a cada estudiante como ser único, para que así enfoque sus estrategias a los requerimientos sociales que los educandos tendrán que enfrentarse a futuro. De allí que amerita utilizar estrategias para que el alumno adquiriera principalmente las estructuras fundamentales de esta asignatura de forma axiomática, ya que cuando logra hacerse de este fundamento se le hará mucho más fácil desarrollar la capacidad para resolver los problemas que se le presenten a nivel escolar y personal, es decir, aprender de la acción y para accionar debe reflexionar.

En cuanto a la categoría epistemología de la biología, la misma indica que en el contexto educativo los docentes están llamados a organizar y desarrollar actividades de enseñanza para sus estudiantes desde la planificación; la cual debe contemplar todos los elementos educativos como parte del accionar pedagógico, los mismo que enfrenta al docente con el acto de anticipar, predecir y elaborar una descripción del aprendizaje, en el que puede prever el vínculo de la clase con los objetivos, el contexto del estudiante y el resto de las competencias del programa.

Desde esta perspectiva para que se produzca un conocimiento de los contenidos de la biología, hay que reconsiderar las formas como se han venido enseñando, limitándolas a la memorización y al reconocimiento de conceptos con el único fin de dar solución a ejercicios dejando de lado la connotación que tiene como ciencia, cuya finalidad es darle respuestas a todos los cuestionamientos que surgen como producto de la vida. En este mismo sentido, los docentes deben desarrollar la praxis, dejando de lado el enfoque del constructo epistemológico del área de las ciencias naturales lo que conlleva a que los contenidos no estén contextualizados en la realidad de los estudiantes, esto a su vez conduce a que los alumnos no establezcan las relaciones de aplicabilidad entre el área de aprendizaje y su cotidianidad.





En la categoría Tecnologías como estímulo educativo, se evidencia tal como lo señala Laureano (2022), que las herramientas digitales son atractivas para los estudiantes y que ellos las utilizan como instrumentos de distracción, lo que quiere decir que si los docentes las usan (tecnologías), simplemente le estarán dando un sentido pedagógico para que el estudiante aprenda en su mundo y con base a sus requerimientos, a su vez esto se transformara en un reto para ellos (educando), ya que le darán un giro a su experiencia en el uso de las tecnologías para orientarlas a un fin específico y relacionado con los contenidos académico, de allí que verán el aprendizaje como una aventura dinámica y de su gusto, esto estimulará su participación en el procesos de aprendizaje.

Asimismo, en la categoría el estudiante es una unidad distintiva, conlleva a que los docentes debe tener competencias investigativas, conocer sobre las distintas formas de enseñar y además debe tener presente que cada alumno aprende de formas diferentes, lo que hace necesario, combinar metodologías para que la información llegue a todos, (Acosta y Finol, 2015); esto debe interpretarse como una manera de humanizar más la praxis educativa, entender las circunstancias del estudiante y verlo más como un potencial para su propio desarrollo.

Que, durante el paso por el sistema educativo, haya planes estandarizados y se deje de adoptar metodologías rígidas para salir de esa monotonía y se le imprima un sentido más dinámico y orientado a la funcionalidad y a la practicidad; lo que puede resultar complejo, porque actualmente se observan pedagogías adecuadas a un sistema de exigencia, impuestas en el currículo educativo, hay que plantear una didáctica que tome en cuenta la diversidad que presentan de los estudiantes.

Lo antes expuesto deja ver que las tecnologías actualmente representan una innovación de las metodologías de enseñanza y aprendizaje, que transforman la visión académica tanto de los docentes como de los estudiantes, dejando atrás la concepción de métodos tradicionales y aburridos sobre todo en asignaturas como la biología, cuya epistemología se centra en generar un conjunto de conocimientos sobre los seres vivos, con un enfoque de investigación, es decir, emplear el método científico en el proceso de aprendizaje. De esta manera se hace notorio que las tecnologías actúan no solo en el desarrollo de las competencias cognitivas sino en las emocionales, fungiendo como estímulos motivacionales, además sirve para trabajar las particularidades educativas de cada estudiante.



Las respuestas descritas en formulario de Google forms y en la hoja de registro de observación, evidenciaron cierto grado de compromiso por parte de los estudiantes, quienes después de los Quizziz se motivaron a participar, a exponer sus propias ideas, a vincular los contenidos con sus experiencias personales. Dejando ver la efectividad de cambiar los procesos educativos rutinarios, con estrategias innovadoras, reconocidas por los estudiantes como parte del proceso de aprendizaje.

Por lo que se pudo observar que durante el desarrollo de las clases los estudiantes respondían acertadamente las preguntas en el Quizizz como por ejemplo: diferencias entre célula eucariota y procariota, organismos unicelulares y pluricelulares, nutrición autótrofos y heterótrofos, respiración aeróbica y anaeróbica; además, pudieron diferenciar animales invertebrados e vertebrados, su hábitat, locomoción, alimentación, plantas con semillas y sin semillas, lo que quedó de manifiesto que el uso de la aplicación como apoyo para retroalimentar los temas de biología fue esencial y la evidencia se logró observar cuando presentaban evaluaciones, quedando explícito que las herramientas de gamificación contribuyen con el aprendizaje de las ciencias naturales.

## CONCLUSIÓN

La gamificación es una herramienta que proporciona motivación a los estudiantes, siendo así se convierte en una estrategia poderosa sobre todo para asignaturas prácticas como es el caso de la biología, ya que las actividades que se presentan mediante este tipo de plataformas son vistas por los estudiantes como una forma de aprender jugando, donde tienen libertades para actuar, bajo ciertos parámetros y orientaciones.

En este sentido, las experiencias vividas mediante la implementación del Quizziz fue refrescante y dinamizadora para los estudiantes, quienes se activaban y participaban de manera entusiasta en todas aquellas actividades que sirvieron de reforzamiento a las clases. Durante las prácticas realizadas se hacían aportes significativos y respondían de forma asertiva lo que se le preguntaba, obteniendo buenos resultados en las evaluaciones, lo que indica que los alumnos lo ven como una nueva forma de aprender que los saca de la monotonía de las clases tradicionales, ya que a pesar de haber migrado a la virtualidad, producto de la pandemia, los mecanismos pedagógicos seguían siendo los mismos, pero realizados a través de equipos tecnológico, donde participaba con motivación y deseo de aprender.



Durante la aplicación de esta herramienta de aprendizaje y evaluación (Quizziz), el estudiante desarrolló actividades y avanzó en la construcción de conocimientos a su propio ritmo, actuó libremente, sin temor a equivocarse. Asimismo, por la dinámica de los Quizziz los alumnos respondieron a una serie de interrogantes que el docente les hacía después de haber explicado una temática lo que viene a reforzar los contenidos académicos y los posicionó en la mente del alumno.

## AGRADECIMIENTOS

Al personal Directivo de la Institución Educativa Particular, San Ignacio Alfa y Omega, a los padres, apoderados y a los estudiantes por permitirme realizar la investigación; a la Dra. Lisbeth Villalobos por su valioso apoyo en la orientación metodológica

## REFERENCIAS

- Acosta, S., y Finol, M. (2015). Competencias de los docentes de Biología en las universidades públicas. *Telos*, 17(2), 208-224. <https://www.redalyc.org/pdf/993/99340840003.pdf>
- Andrade, L., Marín, I., y Iriarte, M. (2020). La influencia de la gamificación en el aprendizaje con la aplicación Quizziz. In *Redes sociales y ciudadanía: hacia un mundo ciberconectado y empoderado*, Grupo Comunicar. 229-235 <https://redalfamed1.wixsite.com/redesy Ciudadania>
- Carrión, E. (2018). El uso de la gamificación y los recursos digitales en el aprendizaje de las ciencias sociales en la educación superior. *DIM: Didáctica, Innovación y Multimedia*, (36). <http://dimglobal.net/revista.htm>
- Corrales, M. (2020). Emociones de estudiantes preuniversitarios en Ciencias Sociales con experiencias de gamificación. *Investigación en la escuela*, 102, 84-96. DOI: 10.12795/IE.2020.i102.06
- Corchuelo, C. (2018). Gamificación en educación superior: experiencia innovadora para motivar estudiantes y dinamizar contenidos en el aula. *EduTec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, (63), 29-41 (380). <https://doi.org/10.21556/edutec.2018.63.927>
- Cornellà, P., Estebanell, M., y Brusí, D. (2020). Gamificación y aprendizaje basado en juegos. *Enseñanza de las Ciencias de la Tierra*, 28(1), 5-19. <https://raco.cat/index.php/ECT/article/view/372920>
- Cuadros, L., y López, A. (2020). Gamificación como estrategia para fortalecer la producción textual en Ciencias Naturales. *Revista Docencia Universitaria*, 21(1), 55-79. <https://revistas.uis.edu.co/index.php/revistadocencia/article/view/11379>
- Dextre, S., y Vásquez, R. (2022). Percepción de la implementación de la app Quizziz en un curso virtual de microbiología. *Investigación en Educación Médica*, 11(41), 35-43. <https://doi.org/10.22201/fm.20075057e.2022.41.21376>
- Fuenmayor, A., y Acosta, S. (2015). Actitud de los estudiantes del quinto año de bachillerato hacia la investigación científica. *Multiciencias*, 15(4), 444-451. <https://www.redalyc.org/pdf/904/90448465011.pdf>
- Gaspar, E. (2021). La gamificación como estrategia de motivación y dinamizadora de las clases en el nivel superior. *Educación*, 27(1), 33-40. <https://doi.org/10.33539/educacion.2021.v27n1.2361>
- Hernández., R, y Mendoza, C. (2018). Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta. McGraw-Hill Interamericana.
- Laura, K., Morales, K., Clavitea, M., y Aza, P. (2021). Aplicación Quizziz y comprensión de textos en inglés con el contenido de la plataforma educativa “Aprendo en Casa”. *Revista Innova Educación*, 3(1), 151-159. <https://doi.org/10.35622/j.rie.2021.01.007>
- Laureano, D. (2022). Las tecnologías de información y comunicación en la comprensión y producción de textos. *Revista Latinoamericana Ogmios*, 2(3), 64-84. <https://doi.org/10.53595/rlo.v2.i3.024>
- Loza, R., Mamani, J., Mariaca, J., y Yanquis, F. (2020). Paradigma sociocrítico en investigación. *PsiqueMag*, 9(2), 30-39. <https://doi.org/10.18050/psiquemag.v9i2.216>
- Maldonado, J. (2018). Metodología de la investigación social: Paradigmas: cuantitativo, sociocrítico, cualitativo, complementario. Ediciones de la U.



- Mallitasig, A., y Freire, T. (2020). Gamificación como técnica didáctica en el aprendizaje de las Ciencias Naturales. *Innova research journal*, 5(3), 164-181. DOI: <https://doi.org/10.33890/innova.v5.n3.2020.1391>
- Maraza, B., Cuadros, L., Fernández, W., Alay, Y., y Chillitupa, A. (2019). Análisis de las herramientas de gamificación online Kahoot y Quizizz en el proceso de retroalimentación de aprendizajes de los estudiantes. *Revista Referencia Pedagógica*, 7(2), 339 – 362 p. Recuperado a partir de <https://rrp.cujae.edu.cu/index.php/rrp/article/view/193>
- Mero, J., Campuzano, J., López, S., y Jara, Ch. (2022). La gamificación como estrategia para la estimulación del aprendizaje de las ciencias naturales. *Polo del Conocimiento*, 7(3), mar. Doi: <http://dx.doi.org/10.23857/pc.v7i3.3795>
- Ministerio de Educación. (2018). Orientaciones para la enseñanza del área curricular ciencia y tecnología. Guía para docentes de primaria. Lima, Perú. Disponible: <https://www.perueduca.pe/recursosedu/c-libros-texto/primaria/ciencia-tecnologia/orientaciones-ensenanza-ciencia-ambiente.pdf>
- Ortiz, C. (2021). El paradigma sociocrítico y la práctica evaluativa en educación. *Revista EDUCA*, (2). 57-66 <http://www.revistas.upel.edu.ve/index.php/EDUCA/article/view/9472>
- Rueda, L., Torres, L., y Córdova, U. (2022). Desarrollo de habilidades investigativas en estudiantes de una universidad peruana. *Revista Conrado*, 18(85), 66-72. <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/2261>
- Pacheco, T., Avendaño, P y Valenzuela, G. (2021). La gamificación como herramienta de enseñanza-aprendizaje para el fortalecimiento del currículo. *Revista de Educación Superior del Sur Global-RESUR*, (11). DOI: <https://doi.org/10.25087/resur11a3>
- Prieto, J. (2020). Una revisión sistemática sobre gamificación, motivación y aprendizaje en universitarios. Una revisión sistemática sobre gamificación, motivación y aprendizaje en universitarios, 32(1), 73-99. DOI: [http://dx.doi.org/10.14201/teri.2020321\(en-jun\)](http://dx.doi.org/10.14201/teri.2020321(en-jun))
- Sánchez, L. (2019). Elementos de la Gamificación y sus Impactos en la Enseñanza y el Aprendizaje. *Identidad Bolivariana*, 51-62. <https://doi.org/10.37611/IB0o1051%20-%2062>
- Santiago, R., y Bergmann, J. (2018). Aprender al revés. Flipped Classroom 3.0 y Metodologías activas en el aula. *PAIDÓS educación*.
- Salazar, M. (2022). Competencias digitales en la docencia universitaria. *Revista Latinoamericana Ogmios*, 2(3), 95-101. <https://doi.org/10.53595/rlo.v2.i3.026>
- Tene, V., y Mena, S. (2021). Gamificación como estrategia para la enseñanza-aprendizaje de Emprendimiento y Gestión. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 6(4), 200-218. DOI: <http://dx.doi.org/10.35381/r.k.v6i4.1498>
- Trejo, H. (2019). Recursos tecnológicos para la integración de la gamificación en el aula. *Revista Tecnología, Ciencia y Educación*, (13), 75-117. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6936268>
- Vergara, D., Mezquita, J., y Gómez, A. (2019). Metodología innovadora basada en la gamificación educativa: evaluación tipo test con la herramienta Quizizz. *Profesorado, Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 23(3), 363-387. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i3.11232>
- Zambrano, A., Lucas, M., Luque, K., y Lucas, A. (2020). La Gamificación: herramientas innovadoras para promover el aprendizaje autorregulado. *Dominio de las Ciencias*, 6(3), 349-369. DOI: <http://dx.doi.org/10.23857/dc.v6i3.1402>



## REVISTA LATINOAMERICANA OGMIOS

Revista Científica del Instituto de Investigación y Capacitación Profesional del Pacífico

DOI: <https://doi.org/10.53595/rlo.v2.i5.037>MÉTODO DIRIGIDO Y HABILIDADES INVESTIGATIVAS  
EN ESTUDIANTES DE INGENIERÍA DE LA UNIVERSIDAD  
CÉSAR VALLEJO LIMA, 2021ID Everth Jesús Sánchez Díaz<sup>1</sup>ID Jonathan Everth Sánchez Moreno<sup>2</sup>ID William Eduar Sánchez Moreno<sup>3</sup>ID Jany Vivian Cuadros Lapa<sup>4</sup>Universidad Católica de Trujillo, Trujillo - Perú<sup>1 2 3 4</sup>

## Palabras clave:

Educación superior,  
habilidades investigativas,  
investigación,  
método dirigido.

## Recibido

17 de abril 2022

## Corregido

21 de mayo del 2022

## Aceptado

5 de junio del 2022

## En línea

1 de julio del 2022

## RESUMEN

La presente investigación tuvo como propósito determinar la influencia del método dirigido en las habilidades investigativas en estudiantes del X ciclo de la carrera profesional de ingeniería industrial de la Universidad César vallejo Sede Lima 2021. El tipo de investigación fue básica, bajo un enfoque cuantitativo y un diseño - correlacional causal. La muestra estuvo constituida por 35 estudiantes. Se aplicó el instrumento cuestionarios para evaluar la variable método dirigido en tres dimensiones con 21 ítems y para la variable habilidades investigativas a través de 25 ítems. Entre sus resultados se destaca que prevalece los niveles de percepción del método dirigido con un 48.6% en el nivel regular; 34.3% en bueno y 17.1% en deficiente. Respecto a las habilidades investigativas 54.3% es de nivel medio; mientras el nivel alto arroja un 31.4%; y nivel bajo el 14.3%. Al aplicarse la prueba Rho de Spearman se obtuvo valores de significancia ( $p=0,000$ ) y ( $r=0,981<0.05$ ), valores que evidencian la existencia de influencia significativa muy alta entre las variables, en conclusión, se afirma que el método dirigido influye significativamente en las habilidades investigativas.

<sup>1</sup>Licenciado en educación primaria y en lengua y literatura. Magíster en currículo, docencia e investigación. Doctor en gestión y ciencias de la educación. Abogado. Maestro en Derecho Constitucional y Doctor en derecho. Docente de la escuela de posgrado-UCT-Perú.  
Correo de contacto [everthsd68@gmail.com](mailto:everthsd68@gmail.com)

<sup>2</sup>Ingeniero Industrial, Maestro en aseguramiento de la calidad y con especialización en gestión y recursos humanos.  
Correo de contacto: [elizz.amil88@gmail.com](mailto:elizz.amil88@gmail.com)

<sup>3</sup>Ingeniero Industrial; Maestro en aseguramiento de la calidad y con especialización en Gestión y Recursos Humanos.  
Correo de contacto: [williamsanchez1998@hotmail.com](mailto:williamsanchez1998@hotmail.com)

<sup>4</sup>Licenciada en educación. Licenciada en administración de empresas y Magíster en docencia e investigación.  
Correo de contacto [elvis.leo.vilca@gmail.com](mailto:elvis.leo.vilca@gmail.com)

## DIRECTED METHOD AND RESEARCH SKILLS IN ENGINEERING STUDENTS OF THE CÉSAR VALLEJO LIMA UNIVERSITY, 2021

### ABSTRACT

The purpose of this research was to determine the influence of the directed method on the research skills in students of the X cycle of the professional career of industrial engineer of the César Vallejo University Lima Headquarters 2021. The type of research was basic, under a quantitative approach and a causal correlational design. The sample consisted of 35 students. The questionnaire instrument was applied to evaluate the variable method directed in three dimensions with 21 items and for the variable investigative skills through 25 items. Among its results, it is highlighted that the levels of perception of the directed method prevail with 48.6% at the regular level; 34.3% in good and 17.1% in deficient. Regarding research skills, 54.3% are of medium level; while the high-level yields 31.4%; and low level 14.3%. When applying Spearman's Rho test, significance values were obtained ( $p=0.000$ ) and ( $r=0.981<0.05$ ), values that show the existence of very high significant influence between the variables, in conclusion, it is affirmed that the directed method significantly influences the research skills.

**Keywords:** Higher education, research skills, research, directed method.

### INTRODUCCIÓN

Los distintos métodos aplicados por los docentes universitarios con la finalidad de generar aprendizajes y habilidades, indudablemente son importantes para la formación profesional; sin embargo, el método dirigido es el procedimiento pedagógico que involucra al estudiante a desarrollar habilidades (Sánchez, 2018; Valero & Cayro, 2021).

Al respecto, el método dirigido busca sistematizar el conocimiento mediante la participación activa del docente y estudiante. Son procedimientos pedagógicos que involucra el pensamiento; la planificación y la investigación. Son estudios dirigidos con el fin de buscar en los estudiantes que desarrollen prácticas cotidianas y supervisados por el docente; es decir, que desarrollen estrategias cognitivas.

En efecto, en el ámbito internacional el método dirigido como estrategia cognitiva es eficaz en los aprendizajes de naturaleza científica. Los estudiantes universitarios reflejan avances significativos como es el caso de los países con alto impacto educativo: Finlandia 98% China 96% y Estados Unidos y Francia en un 76%. Sin embargo, la relación del procedimiento metodológico no es bien aplicado; por otro lado, en los países bajos reflejan una cruda realidad metodológica y por ende las habilidades investigativas son lentas e inseguras, tal es el caso de: Uruguay, Venezuela, Bolivia, Paraguay, y Panamá que sus índices de investigaciones son alarmantes del 12 %. Es decir, las habilidades





investigativas y el desarrollo del conocimiento científico en estudiantes universitarios no son visibles.

En la misma línea, los distintos recursos metodológicos para incrementar la investigación procesarán indicadores sostenibles para recuperar aprendizajes. Es importante considerar que las habilidades investigativas se refieren al conjunto de formas y aplicaciones de observación y destrezas analíticas en el desarrollo del uso de las herramientas tecnológicas que permitan visualizar e indagar información para su correcta producción del conocimiento científico. La producción del conocimiento mediante el desarrollo de habilidades investigativas resolverá el problema de la humanidad (UNESCO, 2021). Al respecto, la educación universitaria requiere de nuevas técnicas de enseñanzas para el aprendizaje. Requiere de estrategias y metodologías novedosas que provoque en el individuo la socialización de las habilidades investigativas, por ende, a la ejecución de trabajos de investigación científica.

En el ámbito nacional se evidencia la existencia de un desinterés por parte del estudiante universitario en generar habilidades investigativas. Es decir, los escasos trabajos de investigaciones que presentan para graduarse y se le expida el título profesional es una problemática que vincula a la producción del conocimiento mediante las habilidades investigativas. Sin bien, la función de la educación superior universitaria ha regulado la estricta práctica investigativa en los estudios universitarios; también es cierto, que existe una dejadez por su estructura pedagógica. Ello, implica que las actividades estén reguladas en base a la práctica activa en favor de los estudiantes.

El método dirigido es el conjunto de aprendizajes guiados que busca en el estudiante orientar la práctica investigativa mediante el monitoreo, seguimiento y evaluación de la misma. En este orden, se ha identificado problemas de naturaleza científica, producto del proceso pedagógico, así como por el carácter del sistema metodológicos. Es decir, el método dirigido identifica dificultades y permite desarrollar habilidades investigativas. Por lo tanto, la enseñanza de pedagogías tradicionales para alcanzar habilidades sociales debe ser renovada, buscando habilidades investigativas y despierte la creatividad, la curiosidad, y desarrollo del conocimiento científico (SUNEDU, 2014)

En el ámbito local, se tiene que los estudiantes del X ciclo de la carrera profesional de ingeniera industrial de la Universidad César vallejo, en un 65% no desarrollan habilidades investigativas en los cursos de carrera; existe escasa producción científica a nivel de la





universidad; los docentes lo hacen difícil el trabajo investigativo generando aburrimiento, y escasa motivación en los estudiantes. En los cursos de tesis I; sólo se propicia el conocimiento técnico, más no científico; permitiendo el desconocimiento en el campo investigativo; las causas son muchas, como: el plan curricular no se ajusta a realidades actuales; es más, no se ha estructurado el curso de metodología de investigación, y/o seminarios de tesis en la malla curricular, como área específica o general; solo llevan el curso de tesis I, más no el II. Otro es el escaso conocimiento de los docentes que se limitan solo en conocer la parte general, es decir, el conocimiento técnico de especialidad. Por ello, los egresados se inscriben en seminarios de titulación, para elaborar los trabajos de investigación generando pérdida de tiempo y economía.

Las habilidades investigativas se pueden generar con el trabajo docente a través de investigación y aplicando el método dirigido que implica observar, preguntar, generar hipótesis y comparar resultados. Es decir, se tiene que implementar nuevos métodos de estudio para generar investigación. Por otro lado, el método dirigido persigue conocer procesos y propósitos temáticos, como: motivación, reparto de tareas, preguntas y respuestas, seguimiento del producto, verificación y guía, evaluación y resultados; esto se logra mediante la guía y orientación adecuada.

Diversos investigadores como Yago (2021), Guachichulca (2020), distinguen dos aspectos en sus resultados, la indagación como estrategia didáctica forma parte del proceso de enseñanza guiada, y la formación de habilidades investigativas en el proceso de despertar el interés y practica por la investigación. Por otra parte, Ligeti (2018), pudo demostrar la importancia de trabajar en la docencia universitaria aplicando los procedimientos del método de estudio dirigido o guiado como estrategia didáctica para potenciar el aprendizaje en la investigación. Así mismo Rascón (2017), establece que el método guiado es la suma de procesos motivacionales y de resultados óptimos, que acciona el interés y las destrezas en los estudiantes.

De la misma manera Armijos (2017), demostró la importancia de trabajar en la docencia universitaria aplicando los procedimientos del método de estudio dirigido como estrategia didáctica. Otros investigadores como Yon (2020), Rodríguez (2019), Itusaca (2018), destacan el estudio dirigido como un proceso metodológico del aprendizaje guiado que fortalece el desarrollo de la comprensión de textos de los estudiantes universitarios.



De lo expuesto la presente investigación se guía por el objetivo de determinar la influencia el método dirigido en las habilidades investigativas en estudiantes del X ciclo de la Universidad Cesar Vallejo, Sede Lima, 2021-II.

## **MARCO TEÓRICO**

### **Método dirigido**

Es un modelo pedagógico que consiste en generar aprendizajes a través del estudio dirigido. Busca la actividad de la enseñanza y aprendizaje paso a paso para descubrir y pensar (Obiols, 2007). También se precisa que el método dirigido es el aprendizaje de estudio basado en estrategias de orientación, seguimiento y control. Al respecto, el método dirigido es el estudio de caso. Son procedimientos y actividades de aprendizaje por descubrimiento de necesidades guiadas; trazadas por el docente quien controla y ayuda (Díaz, 2005). En la misma idea, el método dirigido como procedimiento permite plantear mecanismos de procesos, pautas y pasos para que las actividades de aprendizaje se puedan desarrollar y producir habilidades investigativas (Diaz & Marins, 1982).

El método dirigido es una técnica de estudio de enseñanza y aprendizaje centrado en la organización y orientación del proceso de enseñanza centrado en el dominio y aclaración de temas y tareas específicas, donde el estudiante universitario se familiariza con los trabajos de investigación, monografías, artículos, y ensayos. En ello, todos los estudiantes desarrollan principios de autonomía, y plasman sus saberes en la indagación de la información exacta y objetiva para participar en debates y preguntar durante la clase. El método dirigido es la aplicación metodológica basado en la acción y práctica de la observación y permite desarrollar destrezas investigativas para la reflexión.

El método dirigido como aprendizaje busca establece preguntar, explicar y evaluar para asimilar y desarrollar habilidades investigativas, cognitivas y afectivas (Diaz y Marins, 1982). El método dirigido o guiado es la suma de las prácticas y reflexiones teóricas dejadas en las aulas para su discusión, repaso y desarrollo de dudas, y control con ayuda del docente- tutor.

### **Beneficios del método dirigido**

El método como guía es altamente beneficioso, ya que sirve de guía al estudiante: paso a paso, busca descubrir actividades, persigue objetivos concretos, busca la actitud segura



y firme del estudiante, persigue interrogar, y analizar temas, es una técnica de estudio, fortalece las necesidades pedagógicas, administra el tiempo

### **Método dirigido, modelo basado en fases**

Según Larroyo (2000), refiere al modelo basado en fases, como toda forma de adquirir conocimientos, mediante la enseñanza dirigida, sobre las necesidades e intereses de los estudiantes universitarios. Es el trabajo basado en tareas específicas cuyas fases son desarrolladas por ambos sujetos, buscando la reflexión, creatividad e iniciativa propia. Dichas fases se dan en la práctica y realidad.

**Fases de planeación:** Consiste en la planificación, organización y selección de tareas y/o actividades. Es la aclaración de los contenidos a trabajar (Arias, 2012).

**Fase de la asignación de tareas:** Es la forma de administrar la información. Las tareas y contenidos de la presentación, control, tiempo y todo el estilo implementado por el docente (Acevedo, 2019).

**Fase del estudio:** La rigurosidad temática y complejidad de la presentación se debe en el nivel de la presentación. Es el momento central donde el estudiante investiga, analiza, interpreta y concluye aspectos relacionados a las tareas designadas por el docente en referencia a instrumentos, guías y fuentes bibliográficas.

**Fase de consulta:** El estudiante pregunta, explora la información; el docente aclara y contribuye a la solución dando el apoyo de la misma

**Fase del análisis y debate:** Es la conclusión de las exposiciones de los trabajos en relación al estudio, que puede ser individual o grupal. Es la socialización de las ideas, aportes y/o conclusiones

**Fase de evaluación:** Es la parte medular de la información de la ejecución del trabajo, donde todos los aportes son evaluados, sistematizados, aclarados y expresados en dominios cognitivos, afectivos y procedimentales

Al respecto, las formas evaluativas constituyen el eje central de los estudios dirigidos, toda vez que, permite la reflexión sistemática, comprensiva, afectiva y el desarrollo de las capacidades investigativas.



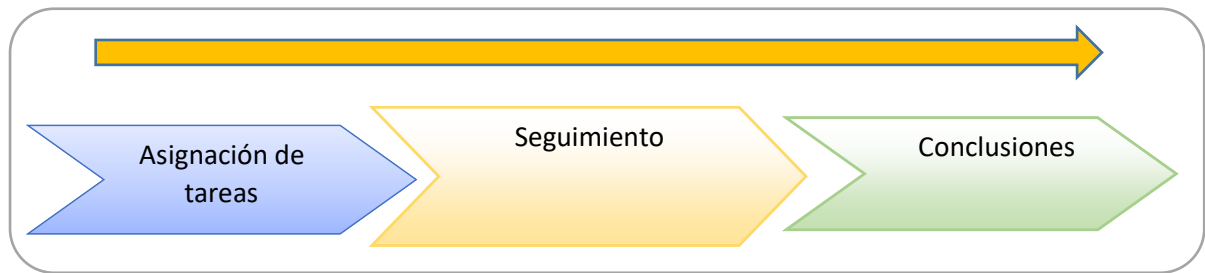


Figura 1  
Etapas del método dirigido

### Dimensiones del método dirigido

Según Sánchez (2021), sostiene que el método es la realización del proceso pedagógico; de la didáctica y aprendizaje. Estas se establecen en función de las competencias, contenidos, y la organización del tiempo. Es el aprendizaje definido y logrado por las características del trabajo docente. La selección de competencias, es desarrollo a través de las capacidades complejas que integra contenidos, procedimientos y actitudes generales. En sentido técnico las dimensiones del método dirigido contribuyen a la construcción del aprendizaje.

Por otra parte, González (2010) refiere que los componentes, etapas y fases del proceso metodológico y técnico de construcción del aprendizaje son las etapas de preparación; que comprende la realización de las tareas intelectuales por parte del estudiante universitario; la etapa de ejecución; que consiste donde el estudiante reflexiona y cumple las indicaciones por su docente, guiando, discutiendo, preguntado y resuelve problemas de investigación en base al desarrollo de las habilidades y destrezas. La etapa de evaluación; que comprende el entendimiento, socialización, exposición de manera crítica reflexiva y por ende formativa. El docente cumple una función guía.

**Dimensión etapa de preparación de las tareas:** es la etapa de fijación y selección de las tareas, donde la planificación es importante. La priorización y jerarquía de las necesidades intelectuales es la base. El docente imparte roles, y motiva al estudiante para cumplir ciertos objetivos

**Dimensión etapa de ejecución de las tareas:** es la etapa donde se establecen acciones dirigidas al desarrollo intelectual a través de formas y lecturas permanentes para el desarrollo y análisis temático. Es la etapa donde se descubren aciertos y errores. Donde se aplican técnicas y el sistema metodológico guiado para generar análisis e interpretar conclusiones. La ejecución de las sesiones y de

los proyectos de investigación mediante la acción y el uso de los recursos tecnológicos.

**Dimensión etapa de evaluación de las tareas:** es la etapa en el que el estudiante presenta sus trabajos debidamente revisados y lo socializa; expone haciendo gala de su formación oral, elocuencia, utiliza estilos y debates; habilidades críticas, y reflexivas. El docente coloca notas y toma decisiones valorativas del progreso asumido (Nérici, 2002)

### **Habilidades investigativas**

Conceptualmente se tiene la idea de Hernández (2005), quien induce al desarrollo de destrezas, habilidades personales y capacidades para investigar el entorno. Al respecto, las habilidades investigativas sistematizan las acciones dirigidas para el desarrollo metodológico, crítico y razonable, donde la lógica investigativa es lo importante para fortalecer investigaciones de calidad (Moreno, 2005).

Así mismo, Martínez y Márquez (2014), concluyen que las habilidades investigativas guían la construcción de la investigación. Es decir, es de carácter científica, por que desarrolla o incrementa las competencias científicas; las capacidades o habilidades de describir, preguntar, interrogar, explorar, dirigir, analizar y descubrir toda forma de conocimiento humano. Las investigaciones a través de las indagaciones generan habilidades: como la observación, el recojo de información, y el procesamiento deductivo que permiten desarrollar teorías y leyes (Ander, 1962). En la misma idea, Hernández et al. (2014), refieren que las habilidades investigativas son los descubrimientos de nuevos conocimientos donde se contempla y se explica los principios científicos basados a las características y evolución investigativa.

Según (Bunge, 1980), genera un concepto claro de habilidades investigativas, al comportamiento humano por generar nuevos conocimientos científicos a través del proceso de pensamiento y descubrimiento objetivo, comprobable, útil, comunicable, metódico, explicativo, y predictivo en apego a la clasificación de la ciencia formal o fáctico.

De la misma forma, toda investigación está vinculada a la producción teórica científica de para impulsar las competencias investigativas. Es un proceso sistematizado donde la ciencia pura y reflexiva entra en debate para generar análisis y reflexión (Arias, 2012).



También se descubre que en el proceso de investigación se desarrollan habilidades, destrezas, saberes y propósitos que van a definir la esencia o aporte al problema de la investigación.

## MATERIALES Y MÉTODOS

La presente investigación corresponde al tipo básico por que incrementó el conocimiento teórico a partir del análisis crítico de los hechos en contraste con la realidad (Briones, 2002), además se utilizó el método hipotético-deductivo (Chura et al., 2022; Cruz & Valero, 2022; Garavito et al., 2022; Laurente et al., 2021; Manzaneda & Valero, 2021; Valero, 2022; Valero et al., 2017, 2019; Valero, et al., 2021; V. Valero, 2021a, 2021b, 2021c; Valero & Cayro, 2021; Valero & Cruz, 2022), con un diseño correlacional-causal por que se buscó la influencia entre las variables correlacionadas entre sí.

La población estuvo constituida por 35 estudiantes del X ciclo de la carrera profesional de ingeniera industrial. La técnica de recolección de datos fue la encuesta y el instrumento el cuestionario definido y organizado en ítems y escalas a través de niveles propios para procesar sus resultados. Fue elaborado por los investigadores y validado a través del juicio de expertos.

## RESULTADOS Y DISCUSIÓN

### Resultados del análisis estadístico descriptivo

**Tabla 1**  
Nivel de frecuencias del método dirigido en estudiantes del X ciclo de ingeniería

Variable I	Escala	F	%
<b>Método dirigido</b>			
Deficiente	1-29	6	17.1
Regular	30-42	17	48.6
Bueno	43-63	12	34.3
<b>Total</b>		<b>35</b>	<b>100</b>

En la tabla 1 se observa que el nivel de percepción del método dirigido fluye el 48.6% nivel regular; 34.3% bueno; el 17.1% deficiente. Concluyendo que la percepción de los niveles del método dirigido es regular satisfactorio dentro de la comunidad educativa.

Se aprecia de la tabla 2 que los niveles de distribución por dimensiones del método dirigido oscilan en un nivel regular; el 54,3 % corresponde a la etapa de ejecución de tareas; el 51,4% corresponde a la etapa de evaluación de tareas, y el 45,7% corresponde a la etapa de preparación de tareas. Determinándose el mayor nivel de dimensión del



método dirigido: ejecución de tareas en 54,3% es de nivel regular en estudiantes del X ciclo de Ingeniería Industrial.

**Tabla 2**

Niveles de distribución del método dirigido por dimensiones en estudiantes del X ciclo de ingeniería

Nivel de Método dirigido	Etapa de preparación de tareas		Etapa de ejecución de tareas		Etapa de evaluación de tareas	
	F	%	F	%	F	%
Deficiente	7	20.0	5	14.3	4	11.4
Regular	16	45.7	19	54.3	18	51.4
Bueno	12	34.3	11	31.4	13	37.1
<b>Total</b>	<b>35</b>	<b>100</b>	<b>35</b>	<b>100</b>	<b>35</b>	<b>100</b>

**Tabla 3**

Niveles de distribución de habilidades investigativas y frecuencias en estudiantes del X ciclo de ingeniería industrial

Variable D	Escala	F	%
<b>Habilidades Investigativas</b>			
Bajo	1-31	5	14.3
Medio	32-50	19	54.3
Alto	51-75	11	31.4
<b>Total</b>		<b>35</b>	<b>100</b>

Se visualiza en la tabla 3, que los niveles de distribución de habilidades investigativas y frecuencias en estudiantes del X ciclo de Ingeniería Industrial de la Universidad Cesar Vallejo, es de nivel medio (54.3%), mientras el nivel alto arroja (31.4%) y nivel bajo el (14.3%).

**Tabla 4**

Niveles de distribución por dimensiones de habilidades investigativas en estudiantes del X ciclo de ingeniería industrial

Nivel de Habilidades Investigativas	Destreza observacional investigativa		Ejecución de proyectos de tesis		Actitud investigativa	
	F	%	F	%	F	%
Bajo	6	17.1	5	14.3	5	14.3
Medio	16	45.7	18	51.4	16	45.7
Alto	13	37.1	12	34.3	14	40.0
<b>Total</b>	<b>35</b>	<b>100</b>	<b>35</b>	<b>100</b>	<b>35</b>	<b>100</b>

Se visualiza en la tabla 4, que los niveles de distribución de habilidades investigativas en los estudiantes del X ciclo de Ingeniería Industrial, se encuentra en un nivel medio en 51,4% en la dimensión ejecución de proyectos de tesis. Mientras que la dimensión,



destreza observacional investigativa y actitud investigativa es del 45,7%. Determinándose el mayor nivel en ejecución de proyectos en nivel medio.

### Prueba de hipótesis y contrastación de hipótesis

**Tabla 5**  
 Correlaciones causales de las variables

		Correlaciones		
		VI	VD	
Rho de Spearman	VI: Método dirigido	Coefficiente de correlación	1.000	.981**
		Sig.(bilateral)	.	.000
		N	35	35
	VD: habilidades investigativas	Coefficiente de correlación	.981**	1.000
		Sig.(bilateral)	.000	.
		N	35	35

\*\* . La correlación es sig. En nivel 0,01(bilateral)

Al aplicar la prueba de normalidad se obtuvo valores de significancia ( $p=0.000$ ) donde ( $p<0.05$ ) en las variables método dirigido y habilidades investigativas. Lo que significa correlación de influencia significativa muy alta entre dichas variables. Es decir, el método dirigido incide de manera significativa en las habilidades investigativas.

**Tabla 6**  
 Incidencia de correlaciones causales por dimensiones método dirigido y destreza observacional investigativa

		Correlaciones		
		VI	VDD1	
Rho de Spearman	VI: método dirigido	Coefficiente de correlación	1.000	.805**
		Sig. (bilateral)	.	.000
		N	35	35
	VDD1: destreza observacional investigativa	Coefficiente de correlación	.805**	1.000
		Sig. (bilateral)	.000	.
		N	35	35

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

En la tabla 6, se observa el coeficiente de correlación Spearman ( $r=0,805^{**}$ ) y valor de sig. ( $P=0,000$ ), menor al 5%. Lo que se establece la existencia de influencia significativa de relación positiva alta entre la variable método dirigido y destreza observacional investigativa en los estudiantes del X ciclo de Ingeniería Industrial.

Se aprecia de la tabla 7, la correlación ( $r=0,795^{**}$ ) y sig. ( $0,000 < 0.05$ ), evidenciándose una relación positiva alta, entre el método dirigido y la ejecución de proyectos de tesis en estudiantes del X ciclo de la carrera profesional de Ingeniera Industrial.



**Tabla 7**  
Correlación causal de variable método dirigido y ejecución de proyecto de tesis

Correlaciones			VI	VDD2
Rho de Spearman	VI: método dirigido	Coefficiente de correlación	1.000	.795**
		Sig. (bilateral)	.	.000
		N	35	35
	VDD2: Ejecución de proyecto de tesis	Coefficiente de correlación	.795**	1.000
		Sig. (bilateral)	.000	.
		N	35	35

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

Se desprende de la tabla 8, un coeficiente de relación ( $r=0,754$ ) y ( $p=0,000<0.05$ ), lo que indica la existencia de correlación significativa positiva alta entre método dirigido y actitud investigativa en estudiantes del X ciclo de la carrera profesional de Ingeniera Industrial.

**Tabla 8**  
Correlación causal de variable método dirigido y actitud investigativa

Correlaciones			VI	VDD3
Rho de Spearman	VI: Método dirigido	Coefficiente de correlación	1.000	.754**
		Sig. (bilateral)	.	.000
		N	35	35
	VDD3: Actitud investigativa	Coefficiente de correlación	.754**	1.000
		Sig. (bilateral)	.000	
		N	35	35

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

## Discusión

El objetivo principal fue determinar la influencia del método dirigido en las habilidades investigativas en estudiantes del X ciclo de la carrera profesional de ingeniera industrial de la Universidad César Vallejo, encontrándose que, el método dirigido influye significativamente en las habilidades investigativas. Estos resultados coinciden con Yago (2021), quien investigó, el aprendizaje científico en España, cuyos resultados arrojaron, que los juegos y experimentos son eficaces cuando el aprendizaje es guiado. Por otro lado, coincide con Guachichulca (2020), quien concluye que el 77% afirman que la indagación es una estrategia dirigida y guiada para la formación de la conciencia investigativa. De la misma forma se comparan con los resultados de Ligeti (2018) y Rascón (2017), quienes



afirman la relación y predisposición por el aprendizaje científico al utilizar el método guiado.

Con respecto al primer objetivo específico; determinar la influencia del método dirigido en la dimensión, destreza observacional investigativa se encontró una correlación positiva alta, entre método dirigido y destreza observacional investigativa. Resultados que se comparan con lo investigado por Armijos (2017), quien señala que el método dirigido potencia el aprendizaje en sus dimensiones descubrimiento y ejecución. Por otra parte, coinciden con Yon (2020) y Rodríguez (2019), quienes evidencian la teoría de las habilidades investigativas, propuesto por (Hernández, 2005), quien induce al desarrollo de destrezas, habilidades personales y capacidades para investigar el entorno.

En cuanto al segundo objetivo se encontró relación positiva alta de correlación ( $r=0,795^{**}$ ) y sig. ( $P=0,000 < 0.05$ ) entre método dirigido y ejecución de proyectos de tesis. Estos resultados coinciden con lo investigado por Itusaca (2018), quien indica que la técnica de estudio dirigido es eficaz para el desarrollo de la comprensión de textos escritos. Referido al tercer objetivo específico, se encontró una correlación significativa positiva alta entre método dirigido y actitud investigativa, resultados que coinciden con Terrones (2018), quien indica la importancia del dominio metodológico para desarrollar habilidades investigativas.

## CONCLUSIÓN

Los niveles de percepción del método dirigido arrojaron el 48.6% nivel regular; 34.3% bueno; el 17.1% deficiente. Concluyendo, la percepción de niveles del método dirigido en estudiantes del X ciclo de Ingeniería Industrial de la Universidad César vallejo. 2021-II; es regular. Respecto a las habilidades investigativas se obtuvo que el 54.3% de los encuestados es de nivel medio; mientras el nivel alto arroja un 31.4% y en nivel bajo el 14.3%. Determinándose el predominio de un nivel medio. Al aplicarse la prueba Rho de Spearman se obtuvo valores de significancia ( $p=0,000$ ) y ( $r=0,981 < 0.05$ ), demostrando una influencia significativa muy alta entre las variables. Es decir, el método dirigido influye significativamente en las habilidades investigativas.

## REFERENCIAS

Acevedo, J. A. (2019). Investigación científica, naturaleza de la ciencia y enseñanza de las ciencias (II). Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias, 4(3), 571-579, <http://www.apac-eureka.org/revista/Larevista.htm>



- Arias, J. (2012). Métodos de investigación online: herramientas digitales para recolectar datos. <https://repositorio.concytec.gob.pe/handle/20.500.12390/2237>
- Armijos, G. (2017). El método de estudio dirigido como estrategia didáctica para potenciar el aprendizaje de magnetismo en los estudiantes de segundo año de bachillerato general unificado de la unidad educativa Fernando Suárez Palacio de la ciudad de Loja. Ecuador. <https://dspace.unl.edu.ec/jspui/bitstream/123456789/10995/1/GABRIELA%20MAR%c3%8dA%20ARMIJOS%20ARMIJOS.pdf>
- Ander, E. (1962). Teoría y método del trabajo social: Aprendizaje y acción científica. <https://www.acanits.org/assets/img/libros/Modelos%20de%20Intervencion.pdf>
- Bunge, M. (1980). Epistemología, 1° ed., Barcelona. Editorial Ariel. <https://www.iberlibro.com/buscar-libro/titulo/epistemologia/autor/bunge-mario/>
- Chura, R. M., Valero-Ancco, V. N., & Calderón-Quino, K. M. (2022). Siete niveles lingüísticos como estrategia para mejorar la comprensión lectora. *Comuni@cción: Revista de Investigación en Comunicación y Desarrollo*, 13(1), 42–52. <https://doi.org/10.33595/2226-1478.13.1.590>
- Cruz Huisa, R. M., & Valero Ancco, V. N. (2022). Procesos de planificación curricular para la práctica pedagógica. Instituto de investigación y capacitación profesional del pacífico. <https://doi.org/10.53595/eip.002.2022>
- Díaz Bordenave, J. E., & Marins Pereira, A. (1982). Limitaciones del Método. En J. E. Díaz
- Díaz, F. (2005). Estrategias del aprendizaje en el rendimiento. Perfiles educativos. México DF. Edit. Losada. <https://www.redalyc.org/pdf/311/31161208.pdf>
- Garavito, E. C., Valero, V. N., Guevara, M., & Hilasaca, W. (2022). Inteligencia emocional y el liderazgo directivo en la gestión escolar en el Perú. En *La investigación académica desde una visión internacional colección científica educación, empresa y sociedad* (p. 745). Eidec. <https://doi.org/https://doi.org/10.34893/9v73-ec21>
- González, D. (2010). Dirección, motivación y planeamiento de aprendizajes Habana Cuba. Edit. Educación. [http://newpsi.bvpspsi.org.br/ebooks2010/en/Acervo\\_files/PsicologiadelMotivacion.pdf](http://newpsi.bvpspsi.org.br/ebooks2010/en/Acervo_files/PsicologiadelMotivacion.pdf)
- Guachichulca, L. (2020) en su tesis de maestría: La indagación como estrategia didáctica en la formación de habilidades investigativas en estudiantes. Ecuador. <https://repositorio.uta.edu.ec/bitstream/123456789/31898/1/TESIS%20%28Guachichulca%20Lo%20urdes%29.pdf>
- Hernández, R. (2005). Enseñanza y aprendizaje de la ciencia. <https://www.redalyc.org/pdf/155/15547471014.pdf>
- Itusaca, K. (2018) Eficacia de la técnica del estudio dirigido en el desarrollo de la comprensión de textos escritos en los estudiantes de la I.E “José Carlos Mariátegui”. [http://repositorio.unap.edu.pe/bitstream/handle/UNAP/8270/Itusaca\\_Cahua\\_Katherine\\_Diana\\_Magaly.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://repositorio.unap.edu.pe/bitstream/handle/UNAP/8270/Itusaca_Cahua_Katherine_Diana_Magaly.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Laurente, V., Valero, V., & Pari, M. (2021). Estrés y satisfacción laboral en personal docente administrativo del altiplano peruano. *Revista de Investigación Educativa*, 10(051), 2415–2427. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.26788/riepg.2021.3.234>
- Larroyo, F. (2000). Diccionario de Pedagogía. Buenos Aires. Argentina y México. Editorial Porrúa <http://recursosbiblio.url.edu.gt/tesiseortiz/2015/05/08/Lopez-Yazmina.pdf>
- Ligeti, P. (2018). Aprendizaje investigativo- autodirigido y motivación académica en estudiantes de enfermería de una universidad de alta complejidad del norte. CHILE. [http://repositorio.udec.cl/xmlui/bitstream/handle/11594/3597/Tesis\\_Aprendizaje\\_autodirigido\\_y\\_motivacion.Image.Marked.pdf?sequence=4&isAllowed=y](http://repositorio.udec.cl/xmlui/bitstream/handle/11594/3597/Tesis_Aprendizaje_autodirigido_y_motivacion.Image.Marked.pdf?sequence=4&isAllowed=y)
- Manzaneda, M., & Valero, V. (2021). Matlab en el aprendizaje de la cinemática en estudiantes de Ingeniería Civil. *Horizonte de la Ciencia*, 12(22), 132–142. <https://doi.org/10.26490/uncp.horizonteciencia.2022.22.1074>
- Martínez, D. y Márquez, D. (2014). Las habilidades investigativas como eje transversal de la formación para la investigación. <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/2110>
- Moreno, P. (2005). Metodología de la investigación. <http://biblioteca.udgvirtual.udg.mx/jspui/handle/123456789/3830>
- Obiols, G. A. (2007). Método de estudio Dirigido. En G. A. Obiols, & A. A. Cerletti (Ed.), *Cómo Estudiar. Metodología del Aprendizaje*. (Primera. ed., págs. 1819). Buenos Aires.: Ediciones Novedades Educativas
- Rascón, C. (2017). El aprendizaje autodirigido en la educación superior. Percepción de los estudiantes de grado de ciencias de la salud España. <https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/404297/tcrh.pdf?sequence=4>



- Rodríguez, Z. (2019). Desarrollo de habilidades investigativas y el aprendizaje significativo en los estudiantes de la especialidad de lengua y literatura de la facultad de ciencias de la educación de la universidad nacional "Hermilio Valdizán", 2019. <https://repositorio.unheval.edu.pe/bitstream/handle/20.500.13080/6329/PIDS00286R75.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Sánchez, E. (2018). Métodos y técnicas para activar la información. Lima. Universidad San Andrés. [http://repositorio.usan.edu.pe/bitstream/usan/75/1/SANCHEZ\\_LIBRO\\_01.pdf](http://repositorio.usan.edu.pe/bitstream/usan/75/1/SANCHEZ_LIBRO_01.pdf)
- Sánchez, E. (2021). Teoría, diseño y pedagogía. Lima. ISBN 978-612-00-6284-5 <http://isbn.bnpp.gob.pe/catalogo.php?mode=detalle&nt=119140>
- SUNEDU (2014). Reforma universitaria-Perú. <https://www.sunedu.gob.pe/sunedu-seis-anos-reforma-universitaria-servido-para-construir-sistema-universitario-diferente-ordenado-sin-ilegalidad/>
- Terrones, E. (2018). La metodología guiada en el desarrollo de habilidades para la investigación en estudiantes de pregrado. Lima. [https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/12822/Terrones\\_PEH.pdf?sequence=4&isAllowed=y](https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/12822/Terrones_PEH.pdf?sequence=4&isAllowed=y)
- UNESCO (2021). Importancia de la educación científica. <https://es.unesco.org/news/importancia-educacion-ciencia-y-tecnologia-desarrollo-sostenible>.
- Chura, R. M., Valero-Ancco, V. N., & Calderón-Quino, K. M. (2022). Siete niveles lingüísticos como estrategia para mejorar la comprensión lectora. *Comunicación: Revista de Investigación en Comunicación y Desarrollo*, 13(1), 42–52. <https://doi.org/10.33595/2226-1478.13.1.590>
- Cruz Huisa, R. M., & Valero Ancco, V. N. (2022). Procesos de planificación curricular para la práctica pedagógica. Instituto de investigación y capacitación profesional del pacífico. <https://doi.org/10.53595/eip.002.2022>
- Garavito, E. C., Valero, V. N., Guevara, M., & Hilasaca, W. (2022). Inteligencia emocional y el liderazgo directivo en la gestión escolar en el Perú. En *La investigación académica desde una visión internacional colección científica educación, empresa y sociedad* (p. 745). Eidec. <https://doi.org/https://doi.org/10.34893/9v73-ec21>
- Laurente, V., Valero, V., & Pari, M. (2021). Estrés y satisfacción laboral en personal docente administrativo del altiplano peruano. *Revista de Investigación Educativa*, 10(051), 2415–2427. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.26788/riepg.2021.3.234>
- Manzaneda, M., & Valero, V. (2021). Matlab en el aprendizaje de la cinemática en estudiantes de Ingeniería Civil. *Horizonte de la Ciencia*, 12(22), 132–142. <https://doi.org/10.26490/uncp.horizonteciencia.2022.22.1074>
- Valero, V. (2021a). La investigación científica: Una Práctica diaria en la universidad. *Riedca*, 1(1), 2–4. <http://revistas.unap.edu.pe/journal/index.php/RIEDCA/article/view/431/379>
- Valero, V. (2021b). Actitud de los estudiantes universitarios ante las actividades extracurriculares. *Puriq*, 3(1), 125–141. <https://doi.org/10.37073/puriq.3.1.123>
- Valero, V. (2021c). La investigación formativa en la universidad. *Revista Latinoamericana Ogmios*, 1(1), 7–8. <https://doi.org/10.53595/rlo.2021.1.001>
- Valero, V. (2022). Enseñar a enseñar matemáticas: concepciones, creencias y verdades. *Revista Latinoamericana Ogmios*, 2(3), 7–16. <https://doi.org/10.53595/rlo.v2.i3.020>
- Valero, V., & Cayro, L. (2021). Estrategias de enseñanza en la educación remota desde la percepción de los estudiantes. *Revista Hacedor*, 5(2), 1–9. <https://doi.org/https://doi.org/10.26495/rch.v5i2.1922>
- Valero, V., Chipana, E., Calderon, K., & Cornejo, G. (2021). Mapas conceptuales como herramienta de aprendizaje en estudiantes de Educación Superior. *Horizontes*, 5(21), 1602–1612. <https://doi.org/https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v5i21.301>
- Valero, V., Coapaza, M., & Chura, R. (2017). La enseñanza de la matemática en el primer grado de educación primaria. *Revista de investigaciones de la Escuela de Posgrado*, 6(2), 195–201. <https://doi.org/10.26788/riepg.2017.42>
- Valero, V., Condori, W., & Chura, R. (2019). Convivencia escolar y el estado emocional en niños del sexto grado de educación primaria. *Revista de Investigaciones de la Escuela de Posgrado*, 8(4), 1234–1241. <https://doi.org/10.26788/riepg.2019.4.142>
- Valero, V., & Cruz, R. (2022). La empresa educativa: constitución y organización. Instituto de investigación y capacitación profesional del pacífico. <https://doi.org/https://doi.org/10.53595/eip.001.2022>
- Valero, V., Huaman, L., & Garavito, E. (2021). Autoestima e identidad profesional de las profesoras de educación inicial. *Investigación Valdizana*, 15(1), 24–30. <https://doi.org/10.33554/riv.15.1.808>
- Valero, V. N., Calderon, K. M., Pari, M., & Arpasi, U. (2021). Factores socioeconómicos y engagement académico en estudiantes universitarios en contextos de pandemia por SARS-CoV-2. *Horizontes*, 5(20), 1238–1248. <https://doi.org/https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v5i20.273>



- Valero, V. N., Vilca, G. E., & Coapaza, M. Y. (2021). Cultura organizacional y satisfacción laboral en docentes de Espinar. *Puriq*, 4(1), 4–13. <https://doi.org/10.37073/puriq.4.1.190>
- Yago, J. (2021): aproximación al aprendizaje científico en la etapa de educación. Propuesta y aplicación de un proyecto del agua. España <https://riucv.ucv.es/bitstream/handle/20.500.12466/2098/Yago%20Lerma,%20Josep.pdf?sequence=1>
- Yon, D. (2020). Estrategia metodológica para desarrollar habilidades investigativas en los estudiantes de quinto ciclo de comunicaciones de una universidad privada de Lima. <https://repositorio.usil.edu.pe/server/api/core/bitstreams/0133f8a5-f8fe-49dd-8259-34ff274c0c8e/content>





## REVISTA LATINOAMERICANA OGMIOS

Revista Científica del Instituto de Investigación y Capacitación Profesional del Pacífico

DOI: <https://doi.org/10.53595/rlo.v2.i5.038>EXCLUSIÓN EDUCATIVA UNIVERSITARIA:  
LOS DESAFÍOS PARA LA EDUCACIÓN  
INCLUSIVA DURANTE EL COVID-19iD Cynthia Guadalupe López-López<sup>1</sup>iD Lidia Karina Macias-Esparza<sup>2</sup>iD Ana Araceli Navarro-Becerra<sup>3</sup>

Universidad de Guadalajara, Centro Universitario de la Ciénega, Ocotlán Jalisco - México <sup>1,2</sup>  
 Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente  
 Instituto Bateson de Psicoterapia Sistémica S.A., San Pedro Tlaquepaque - México <sup>3</sup>

**Palabras clave:**

Educación inclusiva,  
Estudiantes universitarios,  
Exclusión educativa,  
Pandemia COVID-19.

**Recibido**

23 de mayo 2022

**Corregido**

13 de junio 2022

**Aceptado**

24 de junio 2022

**En línea**

1 de julio 2022

**RESUMEN**

La pandemia por el virus responsable de la COVID-19 puso al descubierto los distintos factores de exclusión que viven algunos estudiantes. El ingreso a la educación superior trae consigo la dificultad de adaptación para las y los alumnos a un modelo de escolarización. A ello, se suman los cambios relacionados con la pandemia, entre los que se encuentra la brusca adaptación a la presencialidad remota. Todo lo anterior supone riesgos de exclusión para algunos universitarios. El objetivo general de este trabajo fue describir los factores de exclusión que viven las y los estudiantes a consecuencia de la presencialidad remota ocasionada por la pandemia del virus responsable de la COVID-19 y su relación con la crisis normativa, es decir, con aquella que vive el alumnado al estudiar una carrera universitaria. A partir de ahí, se enuncian algunos desafíos que enfrenta la universidad para alcanzar la educación inclusiva. Esta investigación tiene un alcance exploratorio-descriptivo. Se recurrió a una metodología mixta para recuperar la voz de las y los estudiantes del Centro Universitario de la Ciénega de la Universidad de Guadalajara, México. Entre los factores de exclusión destacan diversas desigualdades y brechas de tipo digital, económicas, sociales, educativas, así como el acceso a la salud física y mental; mientras que de los desafíos para la educación inclusiva sobresalen la necesidad de crear nodos incluyentes multidisciplinares e interinstitucionales que contribuyan a fortalecer la socialización, el autocuidado físico y emocional de las y los estudiantes.

<sup>1</sup>Licenciada en Psicología por la Universidad de Guadalajara. Maestra en Psicoterapia Sistémica por el Instituto Bateson de Psicoterapia Sistémica S.A. Psicoterapeuta en el Laboratorio de Psicología del Centro Universitario de la Ciénega perteneciente a la Universidad de Guadalajara. Psicoterapeuta individual, de pareja y familiar. Correo de contacto [cynthia@cuci.udg.mx](mailto:cynthia@cuci.udg.mx)

<sup>2</sup>Licenciada en Psicología por la Universidad de Guadalajara. Máster en Psicología clínica y de la Salud por la Universidad de Barcelona, y Doctora en Psicología clínica y de la Salud por la Universidad de Barcelona. Correo de contacto [lidia.macias@academicos.udg.mx](mailto:lidia.macias@academicos.udg.mx)

<sup>3</sup>Licenciada en Sociología, Maestra en Ciencias Sociales. Doctora en Educación por la Universidad de Guadalajara. Docente en el Instituto Bateson de Psicoterapia Sistémica S. A., y en el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO) en Jalisco, México. Correo de contacto [anaaracelin@iteso.mx](mailto:anaaracelin@iteso.mx)



## UNIVERSITY EDUCATIONAL EXCLUSION: CHALLENGES FOR INCLUSIVE EDUCATION DURING COVID-19

### ABSTRACT

The pandemic caused by the virus responsible for COVID-19 revealed the different factors of exclusion experienced by some students. Entering higher education brings with it the difficulty for students to adapt to a model of schooling. Added to this are the changes related to the pandemic, among which is the abrupt adaptation to remote attendance. All this poses risks of exclusion for some university students. The general objective of this study was to describe the factors of exclusion experienced by students as a result of the remote presence caused by the pandemic of the virus responsible for COVID-19 and its relationship with the normative crisis, that is, with the crisis experienced by students when studying a university degree. From there, some challenges faced by the university to achieve inclusive education are enunciated. This research is exploratory-descriptive in scope. A mixed methodology was used to recover the voice of the students of the University Center of the Cienega of the University of Guadalajara, Mexico. Among the factors of exclusion, various inequalities and gaps of a digital, economic, social and educational nature stand out, as well as access to physical and mental health; while the challenges for inclusive education include the need to create multidisciplinary and interinstitutional inclusive nodes that contribute to strengthening socialization, physical and emotional self-care of students.

**Keywords:** Inclusive education, university students, educational exclusion, pandemic COVID-19.

### INTRODUCCIÓN

La exclusión educativa es una “forma de segregación, de marginación y/o de fracaso escolar de muchas alumnas y alumnos a lo largo de su proceso educativo” (Echeita et al., 2020, p. 11); considera la noción de barreras para la inclusión, entendida como aquellos factores de diferente naturaleza que en interacción con las características del alumnado impiden articular con equidad su presencia, participación y aprendizaje.

Hablar de exclusión educativa supone también nombrar la educación inclusiva, desde su faceta contraria, la cual se considera un derecho de todas las y los alumnos y su objetivo es disminuir las desigualdades y las prácticas discriminatorias que pueden experimentar en su proceso educativo. Asimismo, constituye uno de los Objetivos del Desarrollo Sostenible (ODS), que pretende “garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos” (Naciones Unidas, 2018, p. 27.)

Si bien es cierto que la educación inclusiva hace referencia también a la atención de las necesidades educativas especiales, al alumnado con discapacidad o diversidad funcional; no es limitativo a esta población, sino que abarca la inclusión de todas y todos los



estudiantes. En este trabajo se usa esta acepción más amplia para referirse a la educación inclusiva como un modelo que abarca, pero trasciende la discapacidad, entendiéndose como mencionan Arnaiz et al., (2018, p. 31):

...un proyecto social y ciudadano [...] que busca satisfacer las necesidades de todos los estudiantes, sean cuales fueren sus características personales, psicológicas o sociales, con independencia de si tienen o no discapacidad y que [...] deben estar enmarcados en el contexto político, social y educativo, puesto que la inclusión educativa es mucho más que un marco de acción escolar.

En concordancia, Macias-Esparza (2020) ha señalado la importancia de incorporar la noción de interseccionalidad (Crenshaw, 2012) para ampliar la mirada a las múltiples formas de discriminación y exclusión, que contemplen además de la discapacidad las categorías de género, raza, orientación sexual, clase social, lo que es compatible así mismo con el modelo de factores de exclusión educativa en el que se basa este análisis.

Así pues, se debe entender la educación inclusiva y su contraparte, la exclusión educativa como un proceso que abarca no solo los centros escolares, sino que se amplía a las familias y a la comunidad educativa (alumnado, profesorado y personal directivo-administrativo) y que considera una serie de factores sociales que se entrecruzan.

Estudiar los factores de exclusión educativa tiene especial importancia dado que esta se configura como la antesala de la exclusión social; pues como señala Rubia (en Darretxe, Beloki y Remiro, 2020) un sistema educativo inclusivo y equitativo contribuye a la cohesión de la sociedad, mientras que un sistema excluyente e injusto favorece una sociedad más fragmentada, y que distribuye sus recursos y oportunidades de forma desigual. Ante esto, se reconoce la importancia de hablar de exclusión y exclusión educativa a la par de educación inclusiva, ya que “la educación inclusiva se justifica como una lucha contra la exclusión y el fracaso” (Azorín en Darretxe, Beloki y Remiro, 2020, p. 78).

En este escenario entra en juego además la pandemia por el virus responsable de la COVID-19 que, como ha quedado patente, ha representado un riesgo importante para las y los estudiantes de todos los niveles educativos, no solo por la exposición al contagio del virus, sino también debido a que están propensos a la deserción y con ello, a mayor vulnerabilidad de exclusión social. Según cifras de la Encuesta para la Medición del Impacto COVID-19 en la Educación (ECOVID-ED) 2020, realizada por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2021), en México, en el ciclo 2019-2020 el



2.2% de los inscritos en educación superior desertaron, mientras que para el ciclo 2020-2021 aumentó a 2.5% equivalente aproximadamente a 89,000 estudiantes de educación superior. De estos, 44.6% mencionó que el motivo de no conclusión fue relacionado a la pandemia por el virus responsable de la COVID-19.

Los factores de exclusión educativa cobran relevancia al entenderse dentro del marco de dos tipos de crisis que convergieron y potenciaron la exclusión durante la pandemia. Una de ellas se refiere a la crisis normativa, como parte del desarrollo vital que acompaña la independencia o emancipación de las y los jóvenes y coincide con el ingreso a la universidad. La cual parte del supuesto de que las familias cambian su forma y función a lo largo del tiempo; originándose estas durante el tránsito de la familia de una etapa a otra de su desarrollo (Valdés, 2016). Precisamente, una de estas etapas en la familia es cuando alguno de sus integrantes ingresa a la educación universitaria, puesto que, la vida de las y los estudiantes cambia significativamente al tener un impacto en diferentes esferas como la personal, familiar, académica, económica, social y en algunos casos laboral, ya que algunos estudiantes trabajan para cubrir los gastos que implica la formación universitaria y en otros, deben aportar al gasto familiar.

El segundo tipo de crisis hace referencia a la pandemia, que constituyó un cambio súbito en la vida de todos y todas, produciendo una crisis no normativa, entendida como el resultado de un suceso inesperado de aparición repentina (Valdés, 2016), fue así que la pandemia por el virus responsable de la COVID-19 requirió una respuesta inmediata por parte de la población para tratar de frenar su propagación trayendo como consecuencia la modificación del estilo de vida de las personas, quienes en seguimiento a las recomendaciones emitidas por la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2019) incrementaron las medidas de higiene personal, entre ellas el lavado frecuente de manos, la limpieza y desinfección de espacios, el uso de mascarillas y gel antibacterial, así como el apego a las medidas de confinamiento, evitando espacios cerrados, congestionados o que entrañen contactos cercanos, con un distanciamiento físico mínimo de un metro, y destacando la virtualización de múltiples actividades, entre ellas las académicas, repercutiendo así en la vida de las y los estudiantes. Ambas crisis, tanto la normativa como la no normativa ocurrieron de manera simultánea y potenciaron barreras o factores de riesgo de exclusión (brechas digitales, deserción, problemas de salud mental, reprobación, etc.) lo que impulsó la exploración de estrategias de inclusión.



En el proceso personal de adaptación a la vida universitaria, así como en la educación inclusiva, influyen factores como la familia, el ambiente universitario, el espacio físico, el personal docente y administrativo, aunados al interés y la motivación, la personalidad, los estilos de vida, la cultura, el nivel socioeconómico, las expectativas sobre la institución y la carrera elegida por las y los estudiantes (López-López, 2021). Ante esto se justifica el interés de mirar al estudiante universitario desde sus diferentes ámbitos, para describir las dificultades expresadas por las y los alumnos durante estas crisis y con base en el modelo de factores de exclusión, presentar los retos/desafíos para la educación inclusiva que de estos se desprenden.

La literatura académica ha puesto atención en las crisis escolares que presentan las y los estudiantes durante su formación universitaria (Fornasari, Lopresti y Oviedo, 2020; Fernández, 2021; Sparling-Pereira y Rodríguez-Oliveira, 2021; Chinín-Campoverde, Buele-Maldonado, Carrera-Herrera, 2019; Valero y Cayro, 2021). Asimismo, otro tema abordado por la academia es la presencialidad remota en los estudiantes universitarios como respuesta ante el COVID-19, así como la crisis ligada a esta pandemia y a las brechas digitales en torno a la presencialidad remota (Ojeda-Beltrán, Ortega-Álvarez y Boom-Cárcamo, 2020; Molina, Lizcano, Álvarez y Camargo, 2021; Rodicio-García, Ríos de Deus, Mosquera-González y Penado, 2020; Reyes y Trujillo, 2021; Pérez-López, Vázquez y Cambero, 2021). Sin embargo, dichos estudios no han colocado el énfasis en la coyuntura de la crisis no normativa relacionadas con la presencialidad remota ocasionada por la pandemia producida por el virus responsable de la COVID-19 y la crisis normativa ligada a la toma de decisiones que trae consigo la formación universitaria, lo cual acentúa algunas brechas de desigualdad y exclusión en el ámbito escolar.

El objetivo general de este trabajo es describir los factores de exclusión que viven las y los estudiantes durante la crisis no normativa originada por la presencialidad remota ocasionada por la pandemia del virus responsable de la COVID-19 y su relación con la crisis normativa, es decir, con aquella que vive el alumnado al estudiar una carrera universitaria, y derivado de lo anterior, se enuncian algunos desafíos que enfrenta la universidad para alcanzar la educación inclusiva.

De este objetivo general se desprenden los siguientes objetivos particulares: 1) describir los factores de exclusión con base en las dimensiones de desigualdad propuestas por el Modelo de factores de exclusión educativa (desigualdad económica, cultural, política y afectiva) en el contexto de la crisis no normativa por la pandemia del virus responsable



de la COVID-19, 2) identificar los aspectos que ocasionan la crisis normativa en las y los estudiantes como resultado de la decisión de estudiar una carrera universitaria, desigualdad económica, cultural, política y afectiva que constituyen el modelo de exclusión educativa, 3) poner en relación los aspectos de la crisis normativa y no normativa con los factores de exclusión para proponer algunos desafíos que enfrenta la educación inclusiva a nivel universitario.

## **MATERIALES Y MÉTODOS**

Para entender el proceso dialéctico de educación inclusiva/exclusión educativa se hace referencia al Modelo de factores de la exclusión educativa (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, UNICEF, 2017) entendido como las dinámicas de exclusión generadas por y desde el mismo sistema educativo, con una naturaleza propiamente escolar, pero que, sin embargo, reproducen y amplifican desigualdades sociales que van más allá del ámbito educativo.

El modelo se estructura a partir de cuatro dimensiones de desigualdad y tres niveles de intervención (Tabla 1): por una parte, se basa en una mirada multidimensional de la desigualdad que contempla factores económicos (redistribución), culturales (reconocimiento), políticos (representación) y afectivos (relación); por otra parte, establece tres niveles de intervención (política educativa, centro y aula).

### **Contexto del estudio**

Este trabajo presenta resultados parciales de una investigación cuya finalidad es describir los factores de exclusión educativa y analizar los desafíos para la educación inclusiva desde la vivencia de las y los estudiantes del Centro Universitario de la Ciénega (CUCiénega) ubicado en Ocotlán, Jalisco, México. El presente proyecto se apoyó en el Laboratorio de Psicología Clínica de dicho centro para captar a las y los alumnos que solicitaron apoyo ante una situación de crisis.

Ocotlán es un municipio de la región Ciénega de Jalisco, localizado al centro-este del estado. Por otro lado, el CUCiénega es uno de los 9 centros universitarios regionales de la Universidad de Guadalajara, y cuenta con tres sedes, una en La Barca, otra en Atotonilco el Alto y la central (donde se realizó esta investigación) en Ocotlán. Esta institución pertenece al régimen público. Según el informe de matrícula de inicio de curso 2020-A, el CUCiénega tuvo una matrícula de 5,744 alumnos en 16 licenciaturas y 7



posgrados (en las 3 sedes), siendo uno de los más importantes de la Región Ciénega (Coordinación General de Control Escolar, 2020).

**Tabla 1**  
*Modelo de factores de la exclusión educativa*

NIVELES DE INTERVENCIÓN				
	Política	Centro	Aula	
D I M E N S I O N E S D E D E S I G U A L D A D	Desigualdad económica (redistribución)	Falta de inversión pública, gratuidad para el acceso y oferta pública de calidad.	Prácticas de selección adversa del alumnado.	Distribución desigual de recursos (humanos, de aprendizaje, temporales)
		Planificación que prima las reglas del mercado frente a la garantía de la desigualdad de oportunidades.	Distribución desigual de oportunidades de éxito escolar.	
	Desigualdad cultural (reconocimiento)	Formas de segregación escolar que generan distribución desigual del tipo de alumnado		
		Definición limitada del concepto de diversidad.	Elevado academicismo que no siempre reconoce los cambios del entorno.	Falta de personalización del proceso de aprendizaje.
D E S I G U A L D A D	Desigualdad política (representación)	Falta de reconocimiento de la multidimensionalidad de los procesos de éxito y fracaso escolar.	Desarrollo de modelos simplificados de atención a la diversidad.	Falta de reconocimiento de los aspectos sociales y emocionales.
		Falta de reconocimiento social e institucional de la profesión docente.	Modelos de agrupación homogénea del alumnado.	Rigidez en la organización del currículo y en las prácticas pedagógicas.
	Desigualdad afectiva (relación)	Falta de participación de los diferentes agentes educativos en la definición de la política educativa.	Baja apertura de los centros educativos a su entorno inmediato.	Modelos curriculares y pedagógicos altamente jerarquizados y segmentados.
		Marco regulador centralizador que limita la participación.	Falta de cultura participativa en la organización del centro	Debilidad del vínculo entre profesorado y familias.
	Ausencia de políticas que permitan relaciones de permeabilidad entre los centros y su entorno.	Baja capacidad de incidencia y decisión de las familias y el alumnado.		
	Falta de acompañamiento y apoyo del profesorado, sobre todo en las transiciones educativas.	Prácticas de agrupación del alumnado basadas en expectativas sesgadas.	Individualización y patologización del fracaso y el abandono escolar.	
	Falta de reconocimiento del rol de las emociones en los procesos de enseñanza y aprendizaje.	Prácticas de fomento activo del abandono.	Culpabilización de alumnado y familias por sus dificultades académicas.	
		Criterio de distribución del alumnado a grupos de apoyo en base al mérito y no al derecho.	Ausencia de relaciones cercanas y valoraciones positivas entre alumnado y profesorado	

Fuente: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, UNICEF. (2017).

## Metodología

El alcance de esta investigación es de tipo exploratorio descriptivo debido a que buscó describir los factores de exclusión educativa y los desafíos para la educación inclusiva;



lo anterior tomando en cuenta el modelo de factores de exclusión educativa el cual contempla la desigualdad económica, la desigualdad cultural, la desigualdad política y la desigualdad afectiva, así como poner en relación los factores del modelo de exclusión con la crisis normativa y no normativa derivado tanto de la pandemia por el virus responsable de la COVID-19 como por el ingreso a la universidad. Para ello, se recurrió a una metodología mixta, de tipo diseño explicativo secuencial (DEXPLIS) Hernández, Fernández & Baptista (2014), caracterizado por una primera etapa en la cual se recaban y analizan datos cuantitativos y una segunda etapa de recogida y evaluación de datos cualitativos.

### **Muestra**

El muestreo fue no probabilístico, aleatorio por conveniencia. Se invitó a participar en la investigación a las y los estudiantes que solicitaron atención psicológica a través del Laboratorio de Psicología del CUCiénega. Se realizó el contacto por medio de correo electrónico y a quienes aceptaron colaborar se les envió el instrumento cuantitativo consistente en un cuestionario autoadministrado elaborado ad hoc y distribuido mediante un formulario electrónico en Google Forms® en el que se preguntó su disposición para participar en la segunda etapa donde se aplicaría una entrevista semiestructurada y se solicitó el medio de contacto.

### **Instrumentos**

En la primera fase de índole cuantitativo se aplicó un instrumento que diera cuenta de la presencia de una crisis en el estudiantado, para lo cual se distribuyó un formulario electrónico conformado por 35 ítems para explorar la crisis que vivieron las y los estudiantes universitarios durante las medidas de aislamiento en el contexto del virus responsable de la COVID-19. Para esta fase se utilizó un formulario compuesto por los siguientes apartados: ficha técnica, datos de contacto, información académica y laboral del o la estudiante, contacto de emergencia e información sobre atención psicológica, las cuales forman parte de los datos solicitados a los usuarios del laboratorio de Psicología del CUCiénega, Ocotlán. A este cuestionario se agregó el tema de la crisis por el virus responsable de la COVID-19 y las medidas de aislamiento, así como las estrategias utilizadas para afrontar dichas complicaciones.

Por su parte, la metodología cualitativa fue pertinente para indagar acerca de las dificultades o factores de exclusión que presentaron las y los estudiantes ante la





presencialidad remota, así como la manera en que los viven y afrontan. Para esta etapa se diseñó un guion de entrevista y se eligió la técnica de la entrevista semiestructurada. El instrumento cualitativo consistió en un guion de entrevista semiestructurada elaborada ad hoc para la exploración de las variables de interés y consideró aspectos presentes en la crisis normativas y no normativas de las y los alumnos relacionados con el ingreso al nivel universitario y el aprendizaje en línea; factores de inclusión y exclusión, estrategias de apoyo, presencia de redes y atención profesional.

Tanto la aplicación del instrumento cuantitativo como la entrevista semiestructurada se llevaron a cabo en el periodo de marzo a mayo de 2021.

### **Procedimiento de recogida de los datos**

Dado que la recogida de datos se realizó durante el confinamiento, ambas fases se realizaron de forma online. El formulario de la primera fase se distribuyó por correo electrónico y posteriormente se descargaron y sistematizaron las respuestas en una base de datos de Excel® que se exportó a SPSS®. Por otra parte, las entrevistas correspondientes a la segunda fase fueron realizadas de forma virtual a través de la plataforma Zoom® y videograbadas en esta misma para su posterior transcripción.

### **Procedimiento de análisis de los datos**

Mediante el programa HyperResearch® se realizó el análisis cualitativo y la codificación utilizando las categorías del modelo de factores de exclusión. Se hizo una reducción de datos, buscando dimensiones en el material para establecer categorías analíticas y definir códigos (Miles y Huberman, en Mejía, 2011).

Para el análisis de datos cuantitativo se utilizó el programa SPSS® versión 28.0.1, cuyo tratamiento consistió en análisis descriptivos de los datos sociodemográficos, mientras que para los datos cualitativos se recurrió al programa HyperResearch® para analizar las entrevistas tomando las cuatro categorías del modelo de factores de exclusión: desigualdad económica, cultural, política y afectiva.

### **Consideraciones éticas**

El protocolo de investigación fue sometido y aprobado por un comité de ética. Todos los participantes firmaron el consentimiento informado, teniendo especial cuidado en la confidencialidad de la información, en la protección de sus datos y en el uso de la información con fines académicos, para ello se utilizó una codificación en referencia a



las y los participantes anotando la E de entrevista, seguida por el número de ésta. Para identificar el género del participante se recurrió al uso de la letra H si se refiere a hombre y M si se refiere a mujer, después las iniciales de la o el estudiante y el año en que se llevó a cabo el trabajo de campo, ejemplo: la entrevista 2 corresponde a un hombre, iniciales LMG refieren al código E2HLMG, 2021. En cada extracto de entrevista que se presenta en este artículo, se agrega esta nomenclatura para hacer referencia al participante correspondiente.

## Participantes

El formulario de la primera fase fue contestado por 11 estudiantes, de los cuales 3 fueron hombres y 9 mujeres. Las y los estudiantes pertenecían a distintas carreras (Tabla 2).

**Tabla 2**

Datos de identificación de estudiantes universitarios que respondieron el Cuestionario de la Fase I

Sujeto	Edad	Sexo	Carrera	Semestre
JAYC	24	Hombre	Ing. Química	6°
JMBG	20	Hombre	Administración	1°
PAMJ	22	Mujer	Recursos Humanos	3°
LMG	20	Hombre	Químico Farmacéutico Biólogo	5°
YCZ	22	Mujer	Mercadotecnia	8°
MMAM	22	Mujer	Ing. Industrial	10°
EYRR	21	Mujer	Periodismo	4°
NAAJ	21	Mujer	Periodismo	4°
AZLE	29	Mujer	Periodismo	11°
FDLR	23	Mujer	Derecho	8°
ODHG	22	Mujer	Periodismo	8°

De los 11 formularios electrónicos recibidos, 6 estudiantes (2 hombres y 4 mujeres) indicaron una respuesta positiva para participar en la segunda fase consistente en una entrevista semiestructurada a través de la plataforma Zoom®.

**Tabla 3**

Datos de identificación de estudiantes universitarios que participaron en la entrevista semiestructurada de la Fase II

Sujeto	Edad	Sexo	Carrera	Semestre
E1MPAMJ	22	Mujer	Recursos Humanos	3°
E2HLMG	20	Hombre	Químico Farmacéutico Biólogo	5°
E3MNAAJ	21	Mujer	Periodismo	4°
E4HJMBG	20	Hombre	Administración	1°
E5MODHG	22	Mujer	Periodismo	8°
E6MFDLR	23	Mujer	Derecho	8°

## RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Los resultados de las entrevistas se presentan organizados en las cuatro categorías del modelo de factores de exclusión propuesto por el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, UNICEF (2017), los cuales son: desigualdad económica, desigualdad cultural, desigualdad política y desigualdad afectiva.

Un primer hallazgo a reportar consiste en que las y los estudiantes identificaron distintos factores de exclusión durante el periodo de la pandemia, sumado a una crisis normativa esperada por el ingreso a la universidad; como señalan Simon, Sterlin y Wynne (1993), en esta etapa se presentan estresores psicosociales como el alejamiento de la familia, dependencia y/o dificultades económicas, exigencias académicas, incertidumbre del futuro y la necesidad de adaptación a un nuevo contexto vital.

### Desigualdad cultural

Ante esto, desde el Modelo de factores de la exclusión educativa, retomando la dimensión de la desigualdad cultural, se encuentra que no siempre se es consciente de la diversidad de las y los estudiantes universitarios, por lo que no se reconocen los cambios del entorno vivenciados por ellos y ellas ni los aspectos sociales y emocionales que esto conlleva, siendo esto un desafío para la inclusión educativa; tal como se expresa en el comentario de un estudiante:

En los primeros semestres todo fue algo nuevo, fue un cambio de rutina, algo totalmente diferente, sacarme de donde yo vivía y enfrentarme a otras circunstancias, a otros problemas, a un mundo totalmente diferente, más aparte tareas...todo, todo diferente de lo que yo estaba trabajando en la prepa (E2HLMG, 2021).



Al conjugarse con una crisis no normativa derivada de la pandemia por el virus responsable de la COVID-19, se tornó más complejo el trayecto por la etapa universitaria, pues las y los estudiantes se enfrentaron a otro gran reto: la presencialidad remota, denominada así por Montes, Villalobos y Ruiz (2020) para referirse a la modalidad educativa donde profesores y estudiantes transitaron del modelo presencial al uso de plataformas electrónicas como respuesta a la pandemia producida por el virus responsable de la COVID-19.

### **Desigualdad económica**

Si bien, se reconoce que las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC's) han sido un elemento crucial para desarrollar las clases en línea, ya que sin estas herramientas esta modalidad no hubiese sido posible, aparece aquí otra dimensión: la desigualdad económica, ya que se recurrió a la presencialidad remota como una necesidad más que como una opción, y dada la premura, no se pudo planificar adecuadamente una estrategia que garantizara la igualdad de oportunidades y de recursos para las y los estudiantes.

Entre los resultados obtenidos, se mostraron diversas problemáticas que tienen que ver principalmente con las brechas digitales (con el equipo de cómputo, con la conectividad a internet y con la inexperiencia en el uso de plataformas virtuales). También se identificó que hay equipos de cómputo compartidos por varios miembros de la familia y/o inapropiados para tomar clases en línea tales como tabletas y celulares, en los que la visibilidad es reducida y no presentan las mismas funciones que una computadora. En lo que respecta a la conectividad a Internet, esta suele ser poco estable o nula; sobre todo al haber estudiantes foráneos, en especial porque algunas de ellas y ellos pertenecen a comunidades rurales y ante las medidas derivadas por la pandemia del virus responsable de la COVID-19 tuvieron que regresar a su lugar de origen, dificultando el acceso a Internet. Ante estas deficiencias, el aprendizaje de algunas y algunos estudiantes se interrumpió, llegando incluso a percibirse como una situación desagradable y una obligación el estar en clases. Así lo muestra el siguiente extracto de una entrevista:

Me hartaba tomar las clases en línea, ya no quería tomarlas, quería dejarlo todo, y más porque no tenía Internet ni computadora, tenía que usar los datos del celular de mi hermano y era muy estresante, porque también su celular se apagaba de la nada [...]. A mí no me gusta nada, yo la pasé muy mal (E5MODHG, 2021).



Esto coincide con un estudio realizado por la Federación de Estudiantes Universitarios (FEU, 2020) de la Universidad de Guadalajara (UdeG) donde se encontró que el 23% de las y los estudiantes pertenecientes a la Red Universitaria de la UdeG, no cuentan con computadora en casa; mientras que, de aquellos que sí cuentan con equipo de cómputo, solo el 27% tiene computadora de uso personal, y el 73% restante tiene que compartirla con otros miembros de su familia y una tercera parte de la población universitaria tiene que utilizar celulares para conectarse a clases, limitando su participación, su visibilidad y la calidad de los trabajos realizados.

Otro aspecto relacionado con la desigualdad económica que es conveniente destacar, es que las actividades realizadas y los espacios utilizados para presenciar las clases suelen ser poco adecuados. Así, la mitad de las y los participantes de esta investigación tuvieron que combinar sus actividades laborales y académicas en un mismo lugar, organizando su tiempo con base en sus horarios de clase, a ello se suma que, gran parte de las y los estudiantes entrevistados mantienen un horario escolar mixto, esto es, pueden tener clases por la mañana y por la tarde, reduciendo las oportunidades de encontrar trabajo, por lo que terminan superponiendo sus actividades, cuando al menos una de ellas se lleva a cabo de manera remota. Para ejemplificar, se presenta el siguiente fragmento de una entrevista:

Algunas clases las tomo en mi habitación, pero está junto a la cocina y hay mucho ruido. Tomo otras clases en el trabajo, es estar atendiendo y tomando las clases. No es muy fácil eso. Trabajo en un centro de reparación de teléfonos y computadoras, recibo el equipo y doy atención a los clientes, entonces conecto la clase en mi teléfono o tablet y conecto las bocinas y escucho la clase en todo el local (E6MFDLR, 2021).

### **Desigualdad política**

En cuanto al tercer factor de exclusión educativa, referido a la desigualdad política, se destaca que debido a la premura de la situación y a que las medidas fueron de orden global en la toma de decisiones educativas no se contó con la participación de los diferentes agentes educativos (familia, sociedad, escuelas, profesores, alumnos), quedando invisibilizadas la diversidad y las necesidades específicas de cada sector de la población. Así, lo que para algunos fue innecesario, para otros era parte importante, y lo que algunos consideraron como una solución, para otros no lo fue. A continuación, se muestran los siguientes relatos:

Tuve la necesidad de recibir atención psicológica durante esta pandemia, pero quiero hacerlo de modo presencial, a ver si regresando a clases se puede... además como en junio



fui al Instituto Mexicano del Seguro Social, las citas con la pandemia son más tarde, fui por un problema en el área de ginecología, tengo Síndrome de Ovario Poliquístico (SOP), de aquí a que me pasaron tuve que esperar bastante (E3MNAAJ, 2021).

Suena irresponsable, pero se me hacía feo o insensible que dijeran que salir de casa o estar con otras personas no era una necesidad básica, porque para mí siempre lo fue [...], yo sentía que necesitaba verlas y estar con las personas que quería estar, quería salir de aquí, pero al mismo tiempo era un sentimiento de culpa, pues tengo que tener responsabilidad social (E5MODHG, 2021).

Para el 83% de las y los estudiantes entrevistados, el paso de lo presencial a lo virtual fue difícil desde el comienzo, por una parte, debido a la inexperiencia en el uso de plataformas virtuales utilizadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje y el tiempo prolongado frente a una pantalla repercutió en el rendimiento académico y, por ende, en las calificaciones de algunos universitarios. Se presenta enseguida evidencia de esto:

Desde que comenzó me afectó el tener clases virtuales, no me acoplé luego porque no sabía cómo y en ese tiempo bajó mi promedio. Lo más difícil es estar todo el día frente a una computadora tomando clases y haciendo tarea. No creo que esto sea una buena estrategia, ya que algunos maestros dejan demasiada tarea y había veces que ni explicaban los ejercicios. (E1MPAMJ, 2021).

Para el 50% de alumnas y alumnos entrevistados el foco de su experiencia está en las y los profesores, quienes -desde su perspectiva- no manejaron adecuadamente esta modalidad. Estos estudiantes percibieron una sobrecarga de tareas, escasa o nula comunicación con los docentes, y una mala organización por parte de los maestros, pues según refieren, no respetaron los horarios de clase enviando actividades fuera de la hora establecida, no conectándose a clases sincrónicas y en su lugar subir videos a la plataforma sin la posibilidad de interactuar. Aquí el siguiente relato:

Las medidas tomadas por la universidad son buenas, pero podrían mejorar ya que los maestros nos complican las cosas estando en modalidad en línea, piden trabajos a horas que no son de su clase, clases más largas y a veces solo suben videos y no interactúan con los alumnos (E2HLMG, 2021).

Estos aspectos descritos por los entrevistados en relación con sus profesores, pueden deberse a que el trabajo en modalidad virtual fue nuevo también para el personal docente quienes tuvieron poco tiempo para prepararse, afrontando las dificultades que esto conlleva con pocas estrategias didácticas y escasos recursos pedagógicos. Ante estas situaciones, puede surgir lo que Salanova (en Galarza, 2018) ha denominado como



tecnoestrés, entendido como un estado psicológico negativo relacionado con el uso desmesurado de TIC's y condicionado por la percepción de un desajuste entre las demandas y los recursos lo que lleva a un alto nivel de activación psicofisiológica no placentera y al desarrollo de actitudes negativas hacia las TIC's. Como respuesta a esta problemática, la UdeG implementó cursos para sus profesores enfocados al aprendizaje y desarrollo de habilidades en el manejo de las TIC's.

### **Desigualdad afectiva**

Respecto al último de los componentes del Modelo de factores de exclusión educativa: la desigualdad afectiva, algunos de las y los estudiantes universitarios expresaron una falta de acompañamiento y apoyo por parte de diversos agentes tanto educativos como políticos, además del no reconocimiento del rol de las emociones y las relaciones en el proceso de enseñanza-aprendizaje, lo que hace que el nivel de éxito o fracaso escolar se individualice, responsabilizando únicamente al estudiante por sus dificultades educativas, sin tomar en cuenta estas condiciones. Al respecto, se muestra el siguiente relato de una entrevistada:

Era estrés, porque era decirle a mi familia o a las personas que estuvieran que no hicieran ruido, sobre todo cuando yo fuera a hablar, más cuando hacía programas de radio, pero hacían ruido y yo entendía que se estresaban, pues están en su propia casa y necesitan hablar, pero también quería que me entendieran a mí. Era un momento en el que nos peleábamos mucho (E5MODHG, 2021).

Para las y los universitarios que participaron en esta investigación, las relaciones interpersonales y las redes de apoyo -familia, amigos, pareja, compañeros, profesores, profesionales de la salud- han repercutido positiva o negativamente en esta etapa. Para ellos, es importante comunicar a otras personas la emoción que experimentan y la situación que les genera malestar. De esta manera se reconocen acompañados, vistos y reconocidos por terceros, y esto aumenta en ellos la confianza en sí mismos, la certeza de saberse capaces y aptos para sobrellevar la situación.

También el personal de psicología se convirtió en parte de esa red de apoyo, así como la terapia en un espacio para expresarse, para estar en contacto con otras personas, pero, sobre todo, como un espacio de escucha y reflexión, útil para reconocerse en esos momentos de crisis y encontrar sus propios recursos para afrontar la situación. Es esto lo que se describe en los siguientes relatos:



Recibir atención psicológica me ayudó muchísimo, por lo menos una vez por semana estar platicando de cómo me sentía. Y el apoyo de mi familia, de mis amigos, yo creo que fue más que nada lo que me ayudó” (E2HLMG, 2021).

Me ayudaron muchas cosas, una ponerme en esa actitud de ‘sí se puede’, pero también aquellas personas que pudieron estar, los maestros, las maestras, que más allá de la cuestión académica buscaron acercarse a mí y me ayudaron, mis amistades que, aunque no las vea platicamos por teléfono a veces, mi mamá, yo creo que las redes de apoyo fue lo que más me ayudó a estar mejor (E5MODHG, 2021).

Así pues, aunque los participantes externalizan la necesidad de independencia y autonomía propias de su edad, también reconocen la importancia de contar con una red de apoyo social para afrontar diversas situaciones de su vida, tal como sucede con la etapa universitaria (Villafrade y Franco, 2016). Estos esfuerzos de las y los estudiantes incluyen hacer ejercicio, pintar, meditar, mejorar su alimentación, buscar nuevas formas de convivir y relacionarse, e identificar sus redes de apoyo, dejar de escuchar, ver y leer noticias sobre acontecimientos negativos, y sobre todo el mantenerse ocupados para no pensar en la situación de la pandemia por COVID-19.

Aunque las y los estudiantes entrevistados refieren dificultades e inconformidades con la presencialidad remota, 83% de ellos reconocen también ciertos beneficios de esta modalidad, como la posibilidad de continuar con sus estudios, el poder grabar las clases, el estar en casa y convivir más con su familia, evitar invertir tiempo y dinero en trasladarse de un lugar a otro para cumplir con sus variadas actividades y una disminución de gastos como el pago de renta y servicios -Internet, agua, luz, gas, etc.- propios del costo de alquilar una habitación para estudiantes, así como el aprender a utilizar diversas herramientas tecnológicas y el contactar con personas de diversos lugares. Así lo relata la siguiente persona en entrevista:

Esto nos ha orillado a usar la tecnología, que a mí en lo personal me faltaba [...], yo estudio periodismo y algunas clases sí han sido muy enriquecedoras gracias a que han invitado a periodistas de otros países o estados, creo que si hubiéramos estado en clases presenciales no se hubiera logrado esta comunicación y este conocimiento que te pueden impartir estas personas desde la experiencia (E3MNAAJ, 2021).

Esto permite dar cuenta de que si bien, la presencialidad remota ha traído diversas complicaciones consigo y ha dificultado el proceso de enseñanza-aprendizaje de algunos universitarios, también ha sido reconocida por ellos como benéfica, al ser el medio que les brindó la posibilidad de continuar estudiando, así como de trabajar, mantener contacto



y relacionarse con otras personas, todo siguiendo las medidas preventivas ante la contingencia sanitaria. A pesar de que su experiencia no ha sido la más placentera y muchos prefieren no continuar con la presencialidad remota, han decidido poner la mira en cuestiones positivas de esta situación para sobrellevarla de manera óptima.

## **Discusión**

El ingreso y la permanencia en la universidad plantean una serie de dificultades propias de esta etapa que pueden constituirse en factores de exclusión. Sumado a lo anterior, con la pandemia por el virus responsable de la COVID-19 se dio un cambio abrupto de lo presencial a lo remoto sin previa orientación ni preparación en esta modalidad por parte de los centros educativos, ni docentes, ni estudiantes. Tampoco hubo tiempo para desarrollar un plan que contemplara la diversidad económica, cultural, educativa, tecnológica, etc., de los agentes educativos, así como las necesidades y recursos de cada uno.

La inmersión precipitada a la presencialidad remota, sacudió las bases de la normalidad acostumbrada del sistema educativo. Al respecto, Ardini et al., (2020), señalan que, durante esta pandemia, salió a la luz un esfuerzo inagotable por parte de los y las docentes, quienes se entregaron con creatividad y valentía a la ardua tarea de cumplir sus funciones en un ambiente desconocido para muchos. Se manifestó, además, el deseo de aprender, expresarse y comunicarse por parte de los y las estudiantes, junto a una manifestación de insuficiencias y desafíos que ponen en evidencia la distancia entre la situación actual y la deseada.

El pasar horas y horas frente a una pantalla, la carga de tareas cotidianas y laborales, así como el llevarlas a un mismo escenario -el hogar-, haciendo colapsar ese espacio privado, aunado al malestar emocional derivado de la incertidumbre, el temor y la ansiedad propios de la situación sanitaria, económica y social por la que atraviesa el mundo entero, hizo entrar en crisis también al sistema de educación. Ante esta situación, los agentes educativos comenzaron a buscar opciones y a desarrollar nuevas estrategias y habilidades para la educación inclusiva.

## **Respuestas y desafíos de la Universidad ante los factores de exclusión educativa**



En este apartado se describen tanto las acciones que la Universidad ofreció para disminuir el impacto de los factores de exclusión, así como algunos desafíos para la educación inclusiva.

Al respecto, la Universidad de Guadalajara comenzó a preparar a sus profesores y profesoras a través de cursos en línea que les permitieran aprender y desarrollar habilidades en el manejo de las TIC's, solicitó a los y las docentes adaptar su plan de estudios y flexibilizar su método de enseñanza-aprendizaje, puso al servicio de la comunidad estudiantil equipo de cómputo y chips con acceso a internet, virtualizó gran parte de sus servicios académicos y administrativos, puso al servicio de su comunidad universitaria recursos educativos, plataformas y herramientas tecnológicas útiles para el desarrollo de clases en línea, así como programas de apoyo a estudiantes, los cuales están orientados a brindar apoyo académico, administrativo, socioeconómico y/o psicosocial, según los requerimientos y necesidades del alumnado. Dentro de estos programas destacan los siguientes:

El Programa de Apoyo Psicológico (PAP) creado ante la contingencia por el virus responsable de la COVID-19 por un grupo de profesionales del área de la salud mental, brindando apoyo a través de grupos psicoeducativos y grupos psicoterapéuticos de manera virtual;

El Programa de apoyo a estudiantes en riesgo de deserción escolar el cual a través de un formulario de Google® permite indagar acerca de la(s) problemáticas presentadas por los y las estudiantes que los colocan en riesgo de abandonar sus estudios y ante lo cual la Universidad se compromete a brindar el apoyo pertinente a cada situación; y,

La Red de Psicoterapeutas gratuita, la cual en conjunto con otras instituciones reunieron un grupo de psicoterapeutas, creando un directorio para que a través de línea telefónica pudieran ser contactados por personas de cualquier lugar y de esta manera brindar la atención requerida.

Pese a los esfuerzos por parte de la universidad para atender las dificultades que afrontan algunos/as estudiantes, es evidente que, esta pandemia dejó al descubierto una serie de desigualdades, necesidades y retos que enfrenta la educación, tanto a nivel económico como político, cultural y afectivo, todo lo cual supone riesgos de exclusión para algunas/os estudiantes.



Los desafíos en cuanto a la educación inclusiva que enfrenta la universidad en el contexto de la pandemia por COVID-19 y la inminente presencia de la modalidad presencial remota, presencial e híbrida, es decir, donde convergen ambas modalidades de enseñanza-aprendizaje requiere tomar en cuenta que los procesos de adaptación de las y los estudiantes están permeados por crisis ocasionadas por la formación universitaria, y también por aspectos económicos, sociales, culturales y personales.

Un rasgo importante a tomar en cuenta es que, este estudio se enfocó en la voz de las y los estudiantes de un centro universitario regional de una universidad de régimen público. De manera que, conviene no perder de vista que algunas/os alumnas/os combinan estudio y trabajo, otros más dejan sus comunidades de origen para estudiar una carrera profesional. A ello se agrega el contexto de la pandemia por el virus de la COVID-19 y las luchas que enfrentan en relación con los entornos virtuales y las habilidades para desenvolverse en un espacio donde no suelen contar con las herramientas ni la infraestructura necesaria para sostener su formación universitaria.

En consecuencia, las crisis que presentan las y los estudiantes, el contexto de aprendizaje en línea y la pandemia ocasionada por el virus responsable de la COVID-19 pusieron de manifiesto la necesidad de concebir a la educación universitaria como un espacio interseccional de aprendizaje, reconocimiento y fortalecimiento de habilidades relacionales, cuidado emocional y autocuidado en salud física para promover el desarrollo integral de las y los estudiantes. Esto, debido a que las desigualdades educativas atraviesan de manera transversal el ámbito personal, familiar, laboral, económico y cultural del estudiantado. E implica la necesidad de tejer redes de apoyo entre la universidad, instituciones públicas y privadas para crear nodos incluyentes que contribuyan a reducir las brechas de desigualdad y exclusión socio-educativa. Luego de mostrar las dificultades a las que se enfrentan algunos de las y los estudiantes, a continuación, se exponen los desafíos para la educación inclusiva que enfrenta la universidad ante las nuevas formas de educación.

### **Desafíos ante la desigualdad económica**

Diseñar y poner en marcha un programa permanente para proveer de internet fuera del campus (determinados megas para uso académico) y programas permanentes de préstamo de equipo de cómputo. Si bien es cierto que la universidad realizó importantes esfuerzos para ofrecer equipo de cómputo y datos, estos no fueron suficientes para todo el



alumnado, por lo que un desafío será encontrar formas sustentables de ofrecer estos servicios de manera permanente.

Programas-talleres-cursos interdisciplinarios donde colaboran docentes y estudiantes con temas orientados hacia el autocuidado (promoción de la salud nutricional, atención emocional, salud física, etc.). Aunque existen esfuerzos incipientes, es necesario incorporar programas como “Universidad saludable” que se realiza de forma permanente en universidades de distintos países.

Vinculación con bibliotecas públicas cercanas para disponer de préstamo de computadoras e internet gratuito para quienes regresaron a sus comunidades o se les dificulta el acceso a internet.

Promover comedores comunitarios estudiantiles para disminuir la desigualdad económica de estudiantes en riesgo de exclusión.

### **Desafíos ante la desigualdad cultural:**

Acompañamiento emocional permanente a las y los estudiantes ante situaciones vividas de manera previa a la pandemia y posteriores a esta. Si bien la universidad puso a disposición una red de atención, sería importante garantizar su permanencia y transversalización en programas integrales de salud, como el mencionado Universidad saludable.

Fortalecimiento de planes de estudio híbridos (que contemplen la presencialidad remota y lo presencial)

Proporcionar formación continua a los docentes enfocados a entornos virtuales, presenciales e híbridos para facilitar los procesos de enseñanza-aprendizaje del alumnado. Este desafío fue atendido con la impartición de cursos del Programa de Formación para la Innovación Docente PROINNOVA, que capacita en estos temas a los y las profesoras. Sin embargo, sería deseable que dichos cursos se extendieron durante más semanas, ya que generalmente se requiere cursar aproximadamente 5 a 10 horas semanales durante un mes para acreditar el curso superponiéndose a las horas de docencia y actividades de la vida familiar (para evitar la sobrecarga de trabajo de las y los docentes sería deseable extender el tiempo de realización del curso a 2 o 3 meses, disminuyendo así la carga horaria por semana).



Considerar una distribución de espacios universitarios que tomen en cuenta momentos y lugares para la socialización entre las y los estudiantes, así como entre el alumnado y el personal docente, lo cual reforzaría las redes de apoyo y socialización en la comunidad educativa y el sentido de cohesión grupal, disminuyendo con ello el estrés académico.

Reforzar, afianzar y promover entre las y los estudiantes universitarios la figura de docente-tutor para brindarles apoyo, darles seguimiento y en casos particulares, derivarlos a las instancias correspondientes. Si bien la Universidad de Guadalajara es un referente en tutoría educativa, es importante seguir capacitando a las y los tutores para dar seguimiento y apoyo a los estudiantes en riesgo de exclusión educativa tomando en cuenta las características propias derivadas de la pandemia.

Promover espacios de escucha y acompañamiento con periodicidad semestral.

### **Desafíos ante la desigualdad política**

Diseñar planes de estudio que tomen en cuenta a estudiantes con periodos de presencialidad remota previos a la presencialidad, habilidades relacionales y condiciones de pérdida por COVID de familiares y amigos.

Crear/fortalecer espacios que fomenten el autocuidado en salud física y emocional relacionadas con situaciones personales, laborales y familiares.

Proporcionar servicios gratuitos o a bajo costo de nutrición, salud física, entre otros.

### **Desafíos ante la desigualdad afectiva**

Vincular a las y los estudiantes a servicios de atención en crisis, promoviendo espacios de servicios universitarios o enlazar a otros servicios existentes que proporcionen atención psicológica ante crisis emocionales los 365 días del año, las 24 horas del día.

Fortalecimiento del Programa de Apoyo Psicológico (PAP) y su continuidad en formato virtual y ahora presencial para la comunidad académica, tanto docente como estudiantil.

Reinstalar las interacciones propias de la presencialidad en el salón de clases, dado que se requiere una readaptación posterior a periodos de presencialidad remota relacionada con el COVID-19. Se observó que durante la pandemia los y las estudiantes desarrollaron formas distintas de interactuar y en algunos casos aislamiento, por lo que el nuevo formato de aprendizaje en el aula presencial y el desconfinamiento necesita poner en marcha nuevas maneras de socialización.



Repensar formas de socialización docente-estudiantes y de aprendizaje en el aula y en el contexto universitario en general. La presencialidad requiere por parte de los y las docentes más acercamiento y adecuar las actividades colaborativas y de cohesión grupal presenciales entre las y los alumnos, puesto que muchos de ellos no se conocían presencialmente.

## CONCLUSIÓN

Lo expuesto hasta el momento muestra un abanico multidimensional de factores de exclusión a nivel personal, relacional, colectivo e institucional; considerando como instituciones no solo la escuela sino también la familia y las instituciones de salud. La crisis no normativa ocasionada por la pandemia por el virus de la COVID-19 y la crisis normativa derivada del ingreso al nivel universitario, sin duda, pusieron de relieve las desigualdades económicas, políticas, culturales y afectivas que atraviesan de manera transversal la condición personal de las y los estudiantes, puesto que, las brechas de acceso al conocimiento distan de acotarse al proveer de insumos para la conectividad a Internet y facilitando recursos electrónicos.

La educación inclusiva a nivel universitario enfrenta grandes desafíos, se reconoce que la crisis no normativa derivada por la pandemia del virus responsable de la COVID-19, se ha conjugado con las crisis normativas presentadas por cada estudiante, que por sí solas suponen ya un reto por la gran cantidad de cambios que implica el ingreso a la universidad y la consecuente necesidad de adaptarse a ellos. En relación con el modelo de factores de exclusión educativa, se puede dar cuenta de los aspectos económicos, culturales, políticos y afectivos que necesitan ser atendidos, pues se hace evidente que aun cuando la presencialidad remota trae consigo beneficios educativos, también ha evidenciado las desigualdades que imponen una serie de desafíos para la educación inclusiva.

Es necesario pues voltear a ver desde la interseccionalidad, considerando aspectos de sexo, género, raza, cuestiones emocionales, estrato social, nivel socioeconómico y cultural, entre otros, es decir, contemplar la diversidad presente en el ámbito educativo, reconocerla y atenderla, promoviendo una distribución igualitaria de recursos humanos, de aprendizaje, tecnológicos, etc., optando por modelos curriculares y prácticas pedagógicas flexibles, personalizando el proceso de aprendizaje a las características del alumnado, facilitando la participación de los diversos agentes educativos en la política educativa, así como promover una cultura donde se reconozca el rol de las emociones en





el proceso de enseñanza-aprendizaje y se brinde el acompañamiento adecuado a los implicados en el mismo, fortaleciendo la socialización y el autocuidado físico y emocional de las y los estudiantes, pues ha quedado manifiesta la importancia de estos factores para favorecer una educación inclusiva.

Un desafío importante es incorporar los aprendizajes obtenidos durante la pandemia para mejorar la enseñanza post covid de manera local y situada. Se coincide con Jandrić et al., (2018, en García 2021, p.18) al afirmar que, se “requiere de un replanteamiento conceptual y filosófico de la naturaleza de la enseñanza y el aprendizaje y de los roles y conexiones entre el profesorado, los alumnos y los materiales didácticos”

Esta investigación exploratoria brinda información relevante respecto de los factores de exclusión educativa que viven y explican las y los estudiantes desde su propia voz. Si bien es cierto que durante el periodo posterior a la pandemia se realizaron muchos estudios para explorar el impacto del confinamiento y la educación virtual en los procesos de enseñanza aprendizaje, fueron pocas las investigaciones que documentaron las experiencias de las y los jóvenes en el contexto de centros regionales, en particular este estudio es pionero en la región del occidente de México.

Una de las limitaciones del estudio la constituye el tamaño de la muestra. A pesar de lo anterior, se puede dar cuenta de los factores de exclusión presentes en las y los estudiantes que participaron, con ello se genera conocimiento situado, que como menciona Haraway (1991), ningún conocimiento está desligado del contexto en el que se produce ni de la subjetividad de quien lo emite, por lo que explicitarlo constituye un imperativo ético que ayuda a precisar el conocimiento.

Los hallazgos de este estudio deben ser interpretados con cautela debido al tamaño de la muestra, mismo que a su vez es producto del contexto pandémico (por ejemplo, estudiantes con saturación de actividades, poca disponibilidad de horarios para participar en el estudio, etc.) por lo que conseguir una muestra más amplia fue complicado debido a las dificultades personales que se encontraban viviendo las y los alumnos.

A pesar de las limitaciones descritas, el método y los resultados siguen siendo relevantes en términos de la utilización de la metodología mixta, que da luz a aspectos poco explorados. En la realización del estudio se ha podido verificar las bondades de realizar enfoques multimétodos, debido a que además de obtener estadísticas y datos duros,



también se ha podido entender el sentir y la vivencia de las y los estudiantes que han narrado en su propia voz las dificultades y factores de exclusión a los que se enfrentaron, por lo que se recomienda también que las siguientes investigaciones combinen ambos enfoques en sus diseños. Futuras líneas de investigación podrían ampliar la muestra y dar seguimiento para explorar la evolución de los factores de exclusión descritos, es decir si se agravan o disminuyen en el desconfinamiento y la presencialidad o los modelos híbridos.

## AGRADECIMIENTOS

Gracias a las y los estudiantes universitarios que participaron en esta investigación compartiendo su experiencia en torno a la presencialidad remota derivada por la pandemia producida por el virus responsable de la COVID-19.

Gracias al Laboratorio de Psicología Clínica de CUCiénega Ocotlán, de la Universidad de Guadalajara, por las facilidades para realizar esta investigación.

## REFERENCIAS

- Ardini, C., Barroso, M., Contreras, L. y Corzo, L. (2020). Estudiar durante una pandemia: una mirada al rol del estudiante y la experiencia educativa en entornos virtuales en el marco del ASPO por la pandemia COVID-19. *Publicación Digital. Mutual Conexión. Facultad de Ciencias de la Comunicación Universidad Nacional de Córdoba. Córdoba, Argentina.* <https://rdu.unc.edu.ar/handle/11086/15888?show=full>
- Arnaiz, P., Haro, R. De, & Azorín, C. M. (2018). Redes de apoyo y colaboración para la mejora de la educación inclusiva. *Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado*, 22, (2), 29-49. [https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/download/66361/pdf\\_77](https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/download/66361/pdf_77)
- Centro Universitario de la Ciénega (s.f). *Historia. Universidad de Guadalajara.* <https://cuci.udg.mx/historia>
- Chininín-Campoverde, V; Buele-Maldonado, M y Carrera-Herrera, X. (2019) Causas del abandono estudiantil universitario en la modalidad a distancia en la ciudad de Loja, Ecuador. *Un Espacio Para La Ciencia*, 2(1), 79–101. <http://www.revistas-manglaeditores.com/index.php/espacio-para-la-ciencia/article/view/13>
- Coordinación General de Control Escolar. (2020). *Estadísticas de alumnos. Informe de matrícula de curso 2020A.* <http://www.escolar.udg.mx/estadisticas/alumnos>
- Crenshaw, K. (2012). Cartografiando los márgenes. Interseccionalidad, políticas identitarias, y violencia contra las mujeres de color. En Platero, Raquel (Lucas). *En Intersecciones, cuerpos y sexualidades en la encrucijada.* España: Ediciones Bellaterra, pp. 87-122.
- Darretxe, L., Beloki, N. y Remiro, A. (2020). Sociedad y escuela que deseamos: la dialéctica entre inclusión y exclusión social. *En Revista Ciencia y Educación*, 4 (1), 71-81. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7373542>
- Echeita, G., Fernández-Blázquez, M., & Simón, C. (2020). Termómetro para la valoración de la educación inclusiva en un centro escolar. Recuperado el 20 de marzo de 2020 de <https://www.plenainclusion.org/sites/default/files/termometro-edu.pdf>
- Federación de Estudiantes Universitarios. (2020). *Las y los estudiantes frente al COVID-19. Reporte Ejecutivo.* <http://www.feu.mx/las-y-los-estudiantes-frente-al-covid19/>
- Fernández, AM. (2021) Estudiantes, emociones, salud mental y pandemia. *En Revista Andina en Educación*, 4(1), 23-29. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8273887>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, UNICEF. (2017). *Los factores de la exclusión educativa en España: Mecanismos, perfiles y espacios de intervención.* <https://www.unicef.es/publicacion/los-factores-de-la-exclusion-educativa-en-espana>
- Fornasari, M; Lopresti, G y Oviedo, M. (2020) Cap. 7 El proceso de ambientación universitario: Vivencias y experiencias estudiantiles en el ingreso a la carrera de Psicología. *En Maldonado, H y Fornasari,*



- M. Aprender en escenarios universitarios complejos. Editorial Académica Española. 70-78. Recuperado el 06 de marzo de 2022 de <https://www.alfepsi.org/wp-content/uploads/2020/10/LIBRO-Aprender-en-Escenarios-Universitarios-Complejos.pdf#page=75>
- García, L. (2021). COVID-19 y educación a distancia digital: preconfinamiento, confinamiento y posconfinamiento. RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, 24(1), 9-32. <https://revistas.uned.es/index.php/ried/article/view/28080>
- Galarza, F. (2018). Las nuevas tecnologías de la información (TIC): su relación con el tecnoestrés en estudiantes universitarios. Trabajo final de grado de Psicología. Universidad Siglo 21. 1-56. <https://repositorio.uesiglo21.edu.ar/handle/ues21/16463>
- Gobierno de Jalisco. Municipio de Ocotlán. <https://www.jalisco.gob.mx/es/jalisco/municipios/ocotl%C3%81n>
- Guadarrama R.; Márquez, O.; Mendoza, S.; Veytia, M.; Serrano, J.; Ruíz, J. (2012). Acontecimientos estresantes, una cuestión de salud en universitarios. Revista Electrónica de Psicología Iztacala 15 (4), 1532-1547. <http://www.revistas.unam.mx/index.php/rep/article/view/34794>
- Haraway, D., (1991), Ciencia, cyborgs y mujeres: la reinención de la naturaleza. Ediciones Cátedra, Madrid, 1995
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. (2014). Metodología de la Investigación (6ª ed.). Mc Graw Hill.
- Instituto de Información Estadística y Geográfica del Estado de Jalisco (IEEG) (2020). Diagnóstico del Área Metropolitana de Ocotlán. <https://iieg.gob.mx/ns/wp-content/uploads/2020/08/Área-Metropolitana-de-Ocotlán-1.pdf>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI). (2021). Encuesta para la Medición del Impacto COVID-19 en la Educación (ECOVID-ED) 2020. <https://www.inegi.org.mx/investigacion/ecovided/2020/>
- López-López, C. G. (2021). Estrategias de afrontamiento en estudiantes del Centro Universitario de la Ciénega de la Universidad de Guadalajara ante la virtualidad académica como parte de las medidas de aislamiento ante COVID-19. [Tesis de maestría inédita, Instituto Bateson de Psicoterapia Sistémica].
- Macias-Esparza, L. K. (2020). Género, interseccionalidad e inclusión educativa. En El aula es la respuesta. (pp. 44-54). Editorial Universidad de Guadalajara. <https://editorial.udg.mx/gpd-el-aula-es-la-respuesta.html>
- Mejía, J. (2011). Problemas centrales del análisis de datos cualitativos. Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social, 1(1), 47-60. <http://remlis.com.ar/ojs/index.php/remlis/article/view/43>
- Molina, TJ; Lizcano, CJ; Álvarez, SR y Camargo, TP. (2021). Crisis estudiantil en pandemia, ¿cómo valoran los estudiantes universitarios la educación virtual?. Revista Conrado, 17(80), 283-294. <http://scielo.sld.cu/pdf/rc/v17n80/1990-8644-rc-17-80-283.pdf>
- Montes, AL; Villalobos, V; Ruiz, W. (2020). Estrategias empleadas desde la presencialidad remota en la División de Educación para el Trabajo de la Universidad Nacional en tiempos de pandemia. Revista Innovaciones educativas. Número especial. 243-262. <https://doi.org/10.22458/ie.v22iEspecial.3251>
- Naciones Unidas, N. (2018). La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: Una oportunidad para América Latina y el Caribe. Objetivos, metas e indicadores mundiales. CEPAL. [https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/40155/24/S1801141\\_es.pdf](https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/40155/24/S1801141_es.pdf)
- Ojeda-Beltrán, A; Ortega-Álvarez, D y Boom-Cárcamo, E. (2020). Análisis de la percepción de estudiantes presenciales acerca de clases virtuales como respuesta a la crisis del Covid-19. En Revista Espacios. Especial COVID-19. 41(42), 81-92 <https://revistaespacios.com/a20v41n42/a20v41n42p07.pdf>
- Organización Mundial de la Salud (OMS). (2019). Brote de enfermedad por coronavirus (COVID-19): orientaciones para el público. <https://www.who.int/es/emergencias/diseases/novel-coronavirus-2019/advice-for-public>
- Peña, R. (2018) La internacionalización y los posgrados de Ciencias Sociales. Ponencia presentada en la mesa denominada ¿Hacia dónde tiende la formación profesional en ciencias sociales? ¿Qué pasa con el posgrado? en el Coloquio Nacional ¿Qué pasa con las Ciencias Sociales en México? Evento realizado en la Unidad de Posgrado, UNAM, Ciudad Universitaria.
- Pérez-López, Eva; Vázquez, A y Cabero, S. (2021). Educación a distancia en tiempos de Covid-19: análisis desde la perspectiva de los estudiantes universitarios. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia. La Revista Iberoamericana de la Educación Digital. 24(1), 331-350. <https://doi.org/10.5944/ried.24.1.27855>



- Reyes, N y Trujillo, P. (2021). Ansiedad, estrés e ira: del impacto del COVID-19 en la salud mental de los estudiantes universitarios. *Investigación & Desarrollo I+D*, 13(1), 2631-2557. <https://revistas.uta.edu.ec/erevista/index.php/dide/article/view/999/923>
- Rodicio-García, ML; Ríos de Deus, MP; Mosquera-González, MJ y Penado, M. (2020). La brecha digital en estudiantes españoles ante la crisis de la Covid-19. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*. Número extraordinario: consecuencias del cierre de escuelas por Covid-19 en las desigualdades educativas. 9(3), 103-125. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.006>
- Simon, F.B., Stierlin, H. y Wynne, L.C. (1993). *Vocabulario de Terapia Familiar*. Gedisa.
- Sparling-Pereira, F y Rodríguez-Oliveira, EM. (2021). Expectativas de estudiantes sobre su formación universitaria. Carrera de obstetricia. Instituto Dr. Andrés Barbero. San Lorenzo-Paraguay 2018. *Revista Memorias del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Salud*, 19(1), 79-85. <https://revistascientificas.una.py/index.php/RIIC/article/view/945>
- Valdés, A. (2016). Crisis normativas y no normativas del desarrollo familiar. En Valdés, A.; Vera, J.; Urías, M.; y Ochoa, J. *Familia y crisis. Estrategias de afrontamiento* (pp. 49-59). CLAVE.
- Valero, V., & Cayro, L. (2021). Estrategias de enseñanza en la educación remota desde la percepción de los estudiantes. *Revista Hacedor*, 5(2), 1–9. <https://doi.org/https://doi.org/10.26495/rch.v5i2.1922>
- Villafrade, L.A. y Franco, C.M. (2016). La familia como red de apoyo social en estudiantes universitarios que ingresan a primer semestre. *Espiral, Revista de Docencia e Investigación*, 6(2),79-90. <https://doi.org/10.15332/erdi.v6i2.1651>



## REVISTA LATINOAMERICANA OGMIOS

Revista Científica del Instituto de Investigación y Capacitación Profesional del Pacífico

DOI: <https://doi.org/10.53595/rlo.v2.i5.039>

# ANÁLISIS DEL CURRÍCULO INCLUSIVO PARA MEJORAR LA ATENCIÓN DE NIÑOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

 Carmen Elena Bermudez Cantillo<sup>1</sup>
Universidad Metropolitana de Educación, Ciencia y Tecnología UMECIT, Panamá - Panamá<sup>1</sup>**Palabras clave:**

Currículo inclusivo,  
Necesidades educativas  
especiales,  
Autorregulación.

**Recibido**

28 de mayo 2022

**Corregido**

21 de junio 2022

**Aceptado**

28 de junio 2022

**En línea**

1 de julio 2022

**RESUMEN**

Actualmente es mucho lo que se dice sobre el currículo inclusivo, sin embargo, en las instituciones educativas de Colombia, la inclusión de niños, niñas y jóvenes con discapacidades intelectuales a los sistemas de educación regular denota una debilidad significativa debido a la inadecuación de las estrategias pedagógicas propuestas, lo cual es el resultado de una interpretación inequívoca del currículo educativo. En virtud de esto el estudio se centró en el análisis del currículo inclusivo para mejorar la atención de niños con necesidades educativas especiales en las instituciones educativas de Colombia. El estudio fue descriptivo, la población quedó conformada por 70 docentes, a los cuales se les aplicó un cuestionario estructurado en 48 ítems con cinco (5) modalidades: el instrumento empleado para la recolección de información fue el cuestionario tipo encuesta con respuestas de cinco alternativas, el mismo fue validado por cinco expertos. Los resultados mostraron que el currículo en Colombia tienden a establecer lineamientos flexibles, no obstante, las políticas nacionales no se vinculan directamente con las necesidades reales de los estudiantes en referencia a la adaptaciones institucionales, ya que existe dificultad por parte de los docentes para adecuar las estrategias y contenidos a las capacidades cognitivas de los educandos sin desfavorecer el aprendizaje en los alumnos que no presentan discapacidades intelectuales, evidenciándose prácticas ineficientes en cuanto a la valoración cualitativa de los indicadores: autorregulación de los contenidos, axiología como parte de la formación y la integralidad de los actores sociales. Se concluye que el currículo inclusivo en Colombia adolece de lineamientos para la formación de los docentes, de manera que pueda comprender sus elementos. Se recomienda la formación continua de los docentes para la interpretación y manejo del currículo.

<sup>1</sup>Licenciada en Comercio y Contaduría. Especialista en Multimedia para la docencia, Magister en Educación con énfasis en currículo e Innovaciones educativas. Estudiante de Doctorado en educación de la UMECIT. Docente de la secretaria de Educación Departamental del Magdalena, en la Institución Educativa Thelma Rosa Arévalo.  
Correo de contacto: [cbermudez765@gmail.com](mailto:cbermudez765@gmail.com)

## ANALYSIS OF THE INCLUSIVE CURRICULUM TO IMPROVE THE CARE OF CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS

### ABSTRACT

Currently, many say about the inclusive curriculum, however, in Colombian educational institutions, the inclusion of children and young people with intellectual disabilities in regular education systems denotes a significant weakness due to the inadequacy of pedagogical strategies. proposals, which is the result of an unequivocal interpretation of the educational curriculum. The objective of this research was to analyze the inclusive curriculum to improve the care of children with special educational needs in educational institutions in Colombia. The study was descriptive, the population was made up of two strata: 1 (8) teaching directors and "2" (78) teachers; the instrument used for the collection of information was the survey-type questionnaire with responses from five alternatives that were validated by five experts. The results showed that the curriculum in Colombia tends to establish flexible guidelines, however, national policies are not directly linked to the real needs of students at the institutional level, since there is difficulty on the part of teachers to adapt strategies and content to the cognitive capacities of the students without disfavoring the learning in the students who do not present intellectual disabilities, evidencing inefficient practices in terms of the qualitative assessment of the indicators: self-regulation of the contents, axiology as part of the training and the integrality of the social actors . Concluding that the inclusive curriculum in Colombia suffers from the training for the understanding of its elements by teachers. Continuous training of teachers for the interpretation and management of the curriculum is recommended.

**Keywords:** Inclusive curriculum, Special educational needs, self-regulation.

### INTRODUCCIÓN

Las instituciones educativas son espacios de interacción académica y social en la que se conjugan diversos estilos y ritmos en el proceso pedagógico para la enseñanza y el aprendizaje. Es por ello que actualmente la visión curricular debe orientarse al reconocimiento de los derechos de todas las personas, promoviendo para esto el aprendizaje en aquellos grupos que se consideran vulnerables debido a diferencias físicas e intelectuales, de manera que puedan alcanzar a desarrollar su potencial (Grijalba et al, 2020).

Cabe destacar que en la actualidad la escuela cumple un papel fundamental en la construcción de la sociedad, pese a los diferentes problemas que puedan afectar tal fin, en este espacio de formación confluyen la diversidad, el pluralismo, la participación de una comunidad educativa cuyo objeto es por una parte acceder al conocimiento y por otra aprender a construir relaciones sociales estables que ayuden estructurar un proyecto de vida (Palacios et al., 2021).





A nivel Mundial el tema de educación inclusiva ha alcanzado preponderancia significativa, siendo fundamental el aporte que hicieron Huanca & Chura (2021), donde se destacan los derechos de todas las personas en especial los niños y jóvenes a una educación igualitaria y sin discriminación por condiciones físicas e intelectuales, por lo que este organismo mundial propone el establecer políticas que estén realmente orientadas a una “educación inclusiva”.

Según datos suministrados por esta organización se evidencia la urgencia de propiciar mecanismos educativos para la inclusión, mediante el desarrollo de políticas gubernamentales y educativas que se fundamenten en atender en igual de condiciones las necesidades de estos grupos sociales, ya que lo especifica el informe, el número de impúberes discapacitados que asisten a la escuela en los países en desarrollo fluctúan entre el del 1% y el 5%. Lo que representa un tercio de la población infantil. Es así como se observa que los países europeos son abanderados del estudio de la inclusión como parte de los derechos humanos (Fajardo, 2017).

Dentro de este contexto, estudios como el de Ocampo (2021), revelan que la inclusión educativa en la mayoría de los países Latinoamericanos no ha alcanzado un punto de equilibrio, ni su desarrollo ha sido efectivo, debido a que no se acondicionan los espacios para favorecer a aquellos que tienen necesidades particulares para aprender, bien sea por limitaciones físicas o cognitivas. La educación inclusiva no se trata de procesos de integración de estudiantes con características particulares y dificultades de aprendizaje a sistemas de educación regular, sino de propiciar las situaciones y adecuar las condiciones pedagógicas para que estos estudiantes (con requerimientos especiales) puedan tener las mismas oportunidades de aprendizaje (Paz, 2020).

Siguiendo esta secuencia de ideas, se deben desarrollar sistemas de apoyo para complementar el trabajo de los docentes y aumentar la capacidad de la escuela para hacer frente a la diversidad de los estudiantes, asegurando al mismo tiempo la participación y el aprendizaje de todos. Se debe prestar atención a la variedad y abundancia de recursos disponibles según las diferentes características y necesidades de los estudiantes, como también los grupos específicos atendidos por la escuela (Núñez et al., 2020).

Considerando estas ideas, Sierra et al., (2020), manifiestan que en América Latina urge el desarrollo de currículos más viable para todas las personas, con un equilibrio de todas las habilidades e inteligencias, contenido contextual local, educación intercultural para





atender a todos los niños de igual manera. La educación inclusiva beneficia a todos los educandos, ya que les permite reconocer la diversidad y aprender a vivir juntos las diferencias, desarrollando los valores de solidaridad, cooperación y comprensión mutua (Clavijo & Bautista-Cerro, 2020).

De acuerdo con Vélez & Manjarrés (2020), la educación colombiana transita un modelo de inclusión de los estudiantes con discapacidad, desde un criterio muy general, ya que se pretende una innovación hacia el camino de la calidad, aptitud e imparcialidad a las necesidades comunes y específicas que estos grupos estudiantiles presentan. Para propiciar cambios en los procesos educativos en razón de la inclusividad es necesario que se reconozcan los elementos que forman el currículo en cuanto a la atención de esta población escolar, para que puedan definir las estrategias y mecanismos de acción al momento de enseñar, sin ver ni hacer sentir al estudiante como alguien diferente (Manghi et al., 2018).

Es por ello que los cambios que se susciten deben irse dando de forma gradual y fundamentados en los principios y concepciones éticas que consientan reflexionar sobre la inclusión como un asunto de derechos humanos, valores morales y éticos. De esta manera se facilitará la implementación de metodologías de enseñanza flexibles y creativas que sirvan de canal para reconocer los estilos de aprendizaje y capacidades diferenciales, por lo que se requiere fomentar en el aula alternativas para la construcción del conocimiento considerando los diferentes niveles de competencia (Beltrán et al., 2015).

Sin duda alguna el currículo educativo de Colombia alberga la disposición humanista de proporcionar lineamientos bien definidos para apoyar la labor del docente en los procesos de inclusión, sin embargo, esto no es suficiente, debido a que dentro del aula de clases se presentan diversidad de caracteres y personalidades en los estudiantes, por lo cual los procesos educativos no pueden condicionarse por la vulnerabilidad de los que se piensan más débiles o con capacidades limitadas (Díaz et al., 2020). El éxito está dado en función de encontrar un punto de equilibrio, al momento de establecer las metodologías a implementar y definir un nivel de complejidad proporcional según las características distintivas de cada estudiante (Quispe, 2021).

En este sentido, Avila & Lara (2020) exponen que el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN) en concordancia con la Ley Estatutaria 1618 del 2013 y el Decreto



1421 del 2017 dictaminó las directrices entorno a la educación inclusiva, destacando que toda institución educativa del país debe colocar en marcha los lineamientos curriculares para la inclusión; sin embargo, pese a los esfuerzos, la atención educativa de personas con discapacidad continúan sobreponiendo paradigmas asistencialistas o solamente terapéuticos. En este sentido los diferentes entes territoriales en territorio nacional desarrollan políticas a través de sus secretarías de educación para así dar respuesta a la necesidad educativa de una población estudiantil vulnerada y excluida por su situación de discapacidad cognitiva o física.

Sin embargo, la realidad en las instituciones educativas de Colombia discrepa de la realidad curricular, ya que los docentes no logran adaptar las prácticas educativas para que los niños con discapacidad intelectual alcancen el mismo nivel académico, y un trato igualitario teniendo en cuenta sus particulares, por lo que su enfoque institucional y de aula se limita a insertarlos en espacios pedagógicos donde se sientan seguros y confortables, pero siguen siendo tratados desde sus diferencias (Mora et al., 2020). Para lograr la eficacia en la inclusión educativa en Colombia es un requerimiento indispensable que los docentes se familiaricen con el currículo, que amplíen la episteme del saber pedagógico contemplado en el mismo para abordar los procesos formativos, académicos desde las necesidades de los estudiantes y desde la compensación de los estilos y capacidades deferenciales para el aprendizaje (Ardila et al., 2020).

## **MATERIALES Y MÉTODOS**

El estudio realizado sobre el análisis del currículo inclusivo para mejorar la atención de niños con necesidades educativas especiales, se adaptó a los procedimientos del paradigma positivista con enfoque cuantitativo, ya que pretende analizar la información mediante procesos estadísticos. Al respecto, Bernal (2016), plantea que el paradigma positivista es aquel que busca explicar y describir un fenómeno a través de mediciones numéricas. El tipo de investigación fue descriptivo y analítico, debido a su objetivo principal que es analizar un evento (educación inclusiva) para comprenderlo y explicarlo desde sus componentes y aspectos más evidentes. Es decir, se centra en las características particulares del fenómeno para describirlas a analizar y explicarlas mediante procesos de observación (Arias & Covinos, 2021). También se considera descriptiva, ya que describe las propiedades y componentes de un fenómeno desde todas sus dimensiones (Aria, 2019). Asimismo, Ñaupás et al (2018), considera que en este tipo de metodología se



descompone el fenómeno en unidades de análisis o indicadores para poder estudiarlo y explicarlo.

Al mismo tiempo se ajustó a los procesos de un diseño no experimental, transversal de campo. No experimental, debido a que la investigadora no propicio situaciones específicas para manipular la variable, simplemente se limitó a observarla en su contexto natural (Yapu, et al., 2015). Transversal de campo, siendo que según Arias (2016), son representativos de aquellos estudios donde se analiza el fenómeno en tiempo único sin pretender evaluar su comportamiento a futuro (Hernández y Mendoza, 2018). De campo porque la información se recolecto directamente en las instituciones educativas objeto de estudio (Ñaupas et al., (2018)

En cuanto a la población según Aria (2019), representa el conglomerado de sujetos que se relacionan directamente con el fenómeno estudiado, en este caso la población estuvo constituida por 300 docentes de las instituciones educativas antes mencionadas, de la cual se extrajo una muestra representativa no pirobalística de 70 docentes, a los cuales se les aplicó un cuestionario estructurado en 48 ítems con cinco (5) modalidades: desconoce completamente, desconoce medianamente, tiene poco conocimiento, conoce medianamente y conoce totalmente (Tabla 1).

**Tabla 1:**  
Valor cuantitativo de las alternativas

<b>Variabales</b>	<b>Alternativas</b>	<b>Valor cuantitativo</b>
Currículo inclusivo	Desconoce completamente	1
	Desconoce medianamente	2
	Tiene poco conocimiento	3
	Conoce medianamente	4
	conoce totalmente	5

Cabe destacar que ante la aplicación del instrumento de recolección de información fue sometido a la validación de siete (7) expertos: dos (2) del área de metodología, cuatro (4) en el área educativa y un (1) especialista en psicopedagogía. Con la finalidad de constatar la fiabilidad del instrumento se realizó la aplicación de una prueba piloto a veinticuatro (24), cuyas características se asemejaban a la población en estudio, este procedimiento se realizó mediante el coeficiente Alpha de CronBach. 0,98. En relación a los procedimientos para el análisis de los datos, el cual se fundamentó en la estadística descriptiva, para ello se construyeron unas tablas donde se reflejaron las frecuencias relativas y absolutas y medias aritméticas; en ese sentido se construyó un baremo para facilitar la interpretación y categorización de los datos. Como se muestra en la tabla 2.



**Tabla 2**  
 Baremo para la interpretación de los datos

Intervalos	Valor cualitativo de la variable Currículo inclusivo
$1,00 \leq x > 1,60$	Altamente inefectiva
$1,61 \leq x > 2,21$	Inefectiva
$2,22 \leq x > 2,82$	Medianamente efectiva
$2,83 \leq x > 3,43$	Efectiva
$3,44 \leq x \geq 4,00$	Muy efectiva

## RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Como parte del análisis de los datos recogidos se hizo una interpretación extractada de lo revelado los sujetos encuestados (docentes), mismos que fueron comparados con las teorías de formación de conceptos e interpretación de los puntos planteados por la experiencia provocada por las vivencias de los encuestados, explicados estos resultados estadísticamente e interpretados mediante la consideración y postura de la investigadora a través de sus propias experiencias, vinculándolas con cada postulado expuesto. Según Hernández-Sampieri y Mendoza (2018), los procesos cuantitativos reducen la información por medio de unidades de análisis (dimensiones e indicadores), extrayendo con esto elementos que, según la investigadora son de mayor importancia para resolver como el fenómeno en el estudio; luego de conceptualizar la información, dándole significado para que la misma se simplifique hasta distinguir un nuevo conocimiento científico. Luego de recolectar los datos que aportaron los profesores sobre la investigación, los resultados se observan en la siguiente tabla donde se expresan el promedio y valor cualitativo para las dimensiones y la variable estudiada (Tabla 3).

**Tabla 3.**  
 Promedio de la variable currículo inclusivo

Dimensiones	Promedio	Docentes	
		Categoría	
Autorregulación de los contenidos	1,53	Altamente inefectiva	
Axiología como parte de la formación y la integralidad de los actores sociales	2,18	Inefectiva	
Adaptación al contexto real del estudiante	2,42	Medianamente efectiva	
Estrategias flexibles	3,21	Efectiva	
Promedio global	2,33	Medianamente efectiva	

En referencia a la dimensión, autorregulación de los contenidos, en la tabla 3, se muestran los resultados variable currículo, inclusive, con la intención de describir los procesos de

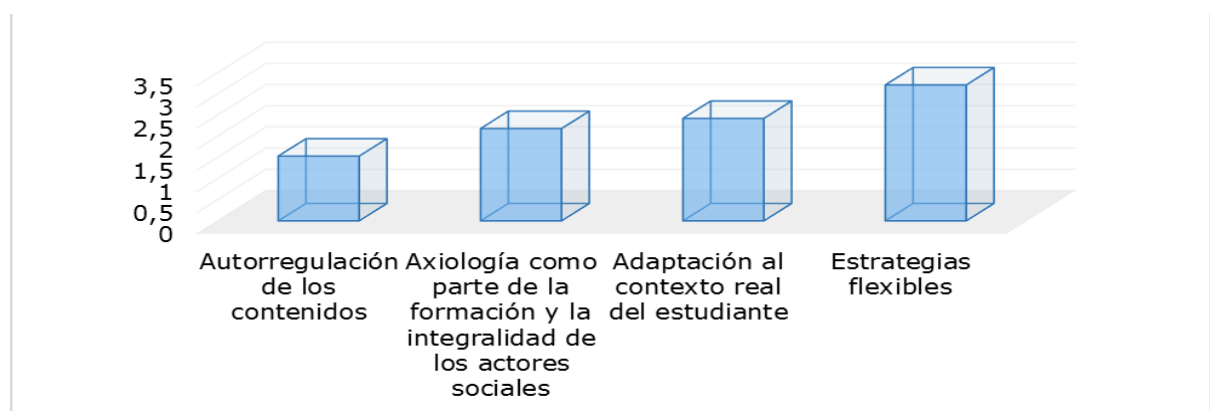


autorregulación de los contenidos, en este sentido los docentes encuestados manifestaron que desconoce completamente de los procesos de inclusión, lo que posiciona estos resultados en intervalo que va de 1,00 a 1,60, ubicándose en la escala de valor cualitativo como altamente inefectiva.

Al respecto de la dimensión: Axiología como parte de la formación y la integralidad de los actores sociales, buscó identificar los elementos axiológicos como parte de la formación y la integralidad de los actores sociales. Al respecto, los docentes encuestados manifestaron tener poco conocimiento, buscando estos resultados en un intervalo que va de 2,22 a 2,82 ubicaron en la escala de valor cualitativo de Inefectiva.

En cuanto a la dimensión: Adaptación al contexto real del estudiante, los resultados de la dimensión, los profesores obtuvieron promedio de 3,65, ubicándose en la escala de valoración cualitativa Eficiente y los alumnos obtuvieron 3,02 y se situaron en la escala Medianamente deficiente. Las diferencias se observaron en los indicadores responsabilidad social, participación ciudadana tecnológica de la información y comunicación; los resultados expresados por los profesores expresan eficiencia en aplicación de estas competencias, donde los estudiantes señalan que los docentes tienen medianamente eficiencia.

Finalmente, en relación a la dimensión estrategias flexibles, se evidencio una media aritmética de 3,21 y se ubicaron en un rango que va de 2,83 a 3,43 y una la escala de valor cualitativa efectiva.



**Figura 1**

Promedio de la variable currículo inclusivo

En la tabla 3 conjuntamente con la figura 1, se muestran los resultados globales, según la media aritmética alcanzada por cada dimensión de la variable currículo inclusivo el resultado reflejo un 2,33 que fue lo expresado en un rango de 2,22 a 2, ubicando a la variable en una categoría en la escala de valor cualitativo Medianamente efectiva,

observándose diferencias significativas entre los valores de las dimensiones Autorregulación de los contenidos y estrategias flexibles, lo que muestra que los indicadores planificación, monitoreo, control y evaluación son altamente inefectivos, mientras que los indicadores, formas de adecuar los comportamientos, valor humano, concepción de igualdad correspondientes a la dimensión axiología como parte de la formación y la integralidad de los actores sociales, obtuvieron una categoría de inefectiva.

Asimismo, la dimensión adaptación al contexto real del estudiante se mostró como medianamente efectiva en los indicadores; vinculo pedagógicos con las experiencias de los estudiantes, integración de los elementos sociales. Finalmente, la dimensión estrategias flexibles se ubicó en una categoría efectiva con una media de 3,21. Resultados que resaltan las debilidades encontradas en los elementos respecto a su aplicabilidad por parte de los docentes al momento de su análisis, denotándose una desventaja para los niños, niñas y adolescentes con requerimientos académicos particulares, ya que los docentes no encuentran un punto de convergencias entre las políticas educativas, los objetivos, contenidos, estrategias y evaluación para fomentar momentos pedagógicos con cabida efectiva para cada estudiante.

En este orden de ideas, los resultados discrepan del señalamiento de Grijalba & Estévez, (2020), quienes consideran que los docentes deben buscar un equilibrio adaptativo de los componentes del currículo para autorregular los aprendizajes de manera didacta para que cada estudiante sin importar sus limitaciones reciba la información de forma adecuada para sí.

## **DISCUSIÓN**

En relación con la dimensión autorregulación de los contenidos se evidenció que los indicadores: planificación, monitoreo, control y evaluación se presentan como una debilidad, ya que los docentes no cuentan con las herramientas necesarias para adaptar los requerimientos curriculares a las particularidades de cada estudiante, interpretándose con esto que los docentes no logran un punto de convergencia efectiva en cuanto a los procesos para la autorregulación de los contenidos.

Resultados que van en discrepancia con el señalamiento de Ávila & Lara (2020) quienes consideran que para la autorregulación de los contenidos del currículo inclusivo es necesario que el docente reconozca los procesos de planificación, control y evaluación, de manera que puedan hacer un seguimiento a los métodos de enseñanza y verificar si han



alcanzado los objetivos y la efectividad para la cual se implementó. Asimismo, Beltrán, et al. (2015), afirman que es necesario de los procesos de autorregulación para establecer los mecanismos de acción desde una proyección curricular que considere los requerimientos y limitaciones de los estudiantes con discapacidades físicas o intelectuales.

De esta manera los docentes de las instituciones educativas en Colombia se encuentran en desventajas cuando les toca realizar sus planes de clase, debido a que no alcanzan a definir las formas de vinculación entre los elementos conceptuales y prácticos para que la información llegue a todos sin que se vean atrasados unos para mantener el ritmo de quienes presentan algunas limitaciones. En este sentido, Díaz, et al. (2020), plantean que los docentes deben diseñar métodos, técnicas y procedimientos direccionados a estimular a los estudiantes desde sus requerimientos para que aprendan a desarrollar competencias que contribuyan a su desarrollo intelectual.

No obstante, Fajardo (2017), deja claro que la autorregulación es fundamental para lograr los mecanismo de inclusión que mejor beneficien a los estudiantes con discapacidades intelectuales, de esta manera tanto docente como estudiantes esblencarán planeas para organizar la información y obtener un conocimiento por sí mismos, donde la función del docente se centre en la conducción de estrategias para el aprendizaje y sean los educandos quienes a su ritmo y según sus capacidades establezca los parámetros para procesar la información.

Al hacer referencia a la Axiología como parte de la formación y la integralidad de los actores sociales Prado (2021), afirman que los comportamientos de todos los individuos que hacen parte del entorno educativo y social tienen inferencia en su aprendizaje, de allí la necesidad que a nivel institucional se desarrollen actividades que direccionen o propicien acercamientos entre los actores educativos, sociales para reconocer los requerimientos de los estudiantes en general, sin embargo, el énfasis está en reconocer las formas de aprendizaje y de interacción de los estudiantes con discapacidades intelectuales. Esto a su vez contribuye a que los educandos experimenten nuevos contextos educativos y se reconozcan como parte de una sociedad donde la diversidad hace parte de las diferencias esenciales para el crecimiento personal y productivo.

Es por ello que al hablar de axiología es importante trabajar con base a las experiencias de los estudiantes, adaptando los contenidos a la vida cotidiana en la cual se desenvuelve





y aunque muchas veces no la comprenda, se hacen consiente que hace parte de ellos y ellos son parte de su entorno (Reynosa et al., 2019). Asimismo, la Axiología como parte de la formación y la integralidad de los actores sociales es fundamental cuando se trata de educar a estudiantes con limitaciones físicas o intelectuales, debido a que crecer y aprender dentro de su mismo entorno y con base en sus costumbres le dan mayor seguridad para desenvolverse con más dinamismo, esto porque reconocen su ámbito de acción pedagógico como parte de su vida, ya que allí crecen y se desenvuelven.

En este sentido, es aquí (entorno) donde el estudiante se formará en valores, lo que repercute en su aprendizaje conductual, emocional y cognitivo (Ortega, 2021), todo esto indica que los docentes pueden favorecer el aprendizaje de estudiantes con limitaciones si consideran el entorno de los mismos, esto porque así vincularan los aprendizajes con sus propias experiencias lo que conlleva a que poco a poco vayan descubriendo el conocimiento por sí mismos; además, (Marulanda & Sánchez 2021), señalan, que mediante la implementación de las estrategias adecuadas los estudiantes con discapacidades; es decir, los docentes deben buscar una forma idónea de facilitar los contenidos a los estudiantes, de manera que ellos alcancen su comprensión.

De esta manera se observa que, en las instituciones educativas objeto de estudio los docentes presentan debilidades para contextualizar los contenidos como soporte pedagógico para fomentar los aprendizajes y los valores en los estudiantes con discapacidades intelectuales o físicas. Lo que representa una desventaja cuando de inclusión se trata, ya que como reseñan: Díaz et al., (2020), Vélez & Manjarrez (2020), Sierra & García (2020), Palacios et al., (2021), Ardila et al., (2020), Núñez et al., (2020) y Marulanda & Sánchez (2021), quienes concuerdan en que para la educación inclusiva el docente amerita establecer conexiones y vínculos pedagógicos-sociales con el entorno del estudiante, de manera que el ámbito educativo no sea desconocido o ajeno al estudiante, es así como estableciendo relaciones afectivas y sentimentales con el entorno educativo los docentes se posicionaran de cierta seguridad, lo que contribuye a que se integren mejor a las actividades académicas mejorando su aprendizaje.

Todo esto da lugar a una nueva dimensión objeto de análisis como es la adaptación al contexto real del estudiante, infiriendo de manera racional que cuando se vincula el entorno de los estudiantes a las prácticas pedagógicas estos desarrollan la autodeterminación lo que es importante debido a que de esta forman alcanzan la



autonomía y la seguridad para involucrarse en las actividades de enseñanza, aprendizaje y participación, además alcanza bienestar personal (García et al., 2013).

Para Aarón (2016), un punto de encuentro para el aprendizaje de estudiantes con discapacidad es el contexto, por ser el medio en el cual se desarrolla. El entorno representa o ejerce influencia en el ámbito educativo, ya que influye en la mejora cognitiva por ser un punto de conexión entre el estudiante con la sociedad y la familia, también involucra su cultura, sus hábitos, de allí que el docente debe aprovechar esta sinergia para descubrir las debilidades y potencialidades de los educandos.

Destacan García et al., (2013) que a nivel educativo reconocer el contexto es importante para trabajar estrategias de adaptabilidad, ya que esos contactos de los estudiantes con la sociedad contribuyen a formar su estructura conductual, emocional y mental. El medio en el cual se desarrollan los estudiantes influye en la adquisición de hábitos (aprendizajes básicos – empíricos), así como acatar normas y cierta estabilidad emocional. La sociedad y la familia como instituciones de aprendizaje representan el primer escenario de las personas con sus habilidades sociales (Gallego et al., 2020). El desarrollo cognitivo de los niños y jóvenes está unido al medio social en el que se desenvuelve, debido a que ejerce influencia en la personalidad y las emociones (Aguar, et al., 2020).

La situación es que el docente difícilmente podrá realizar mecanismos de enseñanza o planes de clase que se adapten a cada estudiante en particular, no obstante, lo que es relevante es que el docente se muestra más empático, confiable con ellos, de esta manera potencia sus capacidades, valores y emociones.

En este sentido, García & Acosta (2012), plantean que es relevante dejar claro que el fundamento de las estrategias metodológicas contextualizadas está en lograr la conexión adecuada entre la enseñanza y el aprendizaje, ya que estimulan el desarrollo de los conocimientos en los estudiantes, por encima de la transmisión de la información. Al respecto, Acosta & Finol (2015), consideran que para que el docente se desenvuelva eficientemente en su praxis pedagógica requiere desarrollar competencias básicas, específicas y generales para que se desenvuelva con autonomía para el diseño y selección de las metodologías con la que va ofrecer sus clases.

De allí que los resultados se perfilan como una desventaja para una inclusión adecuada a nivel institucional y de aula. Al respecto son bifurcados de los señalamientos de Fuenmayor & Acosta (2015), quienes afirman que los aprendizajes no son ajenos a la



enseñanza, la cual representa una forma de estímulo externo intencionada a lograr un impacto, cognitivo, emocional y conductual en los estudiantes, por lo que poco a poco deben ir desarrollando competencias, que después potenciarán. Sin embargo, es importante dejar claro que, aunque este sea un proceso que se gesta en el interior del alumno, está condicionado por los estímulos que el profesor propicie (Vergara, 2020).

De allí la necesidad de flexibilizar las estrategias, debido a que esto fomenta la adaptabilidad a los programas académicos y a los requerimientos de los estudiantes. Por ello los docentes deben orientar a sus estudiantes a la actuación de descubrir nuevas situaciones, aumentando sus expectativas académicas y su curiosidad social (Brunot, 2019), asimismo, debe ser consciente de la importancia de tratarlo con respeto cuando el discente manifieste sobre algunos temas, para lograr esto debe ayudarlo solo en lo necesario y apoyar sus ideas con entusiasmo, así poco a poco debe ir dándole la oportunidad de resolver problemas cotidianos, mediante su experiencia (Peredo, 2016). De allí que el docente debe estar preparado para conocer los momentos y las formas exactas de actuación, prestando personal atención a la calidad de su comunicación con los demás, sus interacciones sociales (Díaz et al., 2020).

A criterio de Aguiar, et al., (2020), otro factor a considerar cuando se auto modifica el contenido son las relaciones interpersonales y las habilidades sociales de los estudiantes con discapacidades, ya que esto afecta el aprendizaje de los estudiantes, de allí que, se tornan positivas siendo que entre el conglomerado de estudiantes se establecen conductas prosociales, así como la tolerancia, el respeto, la empatía por las situaciones y diferencias de los demás. Estos elementos deben trabajarse en conjunto con la familia, destacando que el desarrollo emocional del estudiante debe posicionarse como un elemento fundamental antes incluso que su evolución cognitiva, por lo que hay que hacer énfasis en estimular la autoestima, autoconocimiento, autoconfianza y los procesos comunicativos,

## CONCLUSIÓN

Una vez analizados los resultados de la investigación, los docentes en las instituciones educativas objeto de estudio, desconocen los mecanismos de inclusión para implementar una educación inclusiva en el aula, las limitaciones de los docentes están referidas a encontrar estrategias de enseñanza y aprendizaje que expongan un nivel de complejidad a los requerimientos educativos de todos los estudiantes, es de aquellos que tienen



limitaciones cognitivas y físicas con aquellos que no las presentan; tampoco se pueden desvincular la emotividad y el sentimiento sobreprotector hacia estos estudiantes (discapacidad), lo que restringe el desarrollo autónomo de los mismos.

Por otra parte, los docentes ante la inclusión requieren del trabajo coordinado con un grupo multidisciplinario que oriente sus prácticas a una educación cónsona con la realidad de estos estudiantes (discapacidades), donde se les proporcione la capacitación para que puedan desenraizar todos aquellos mecanismos y cultura pedagógica que implementaban anterior a la inclusión, donde sus planes de clase se direccionan a estudiantes con características similares y estilos de aprendizaje semejantes. Asimismo, las relaciones manifestadas en el aula de clases consisten en que el profesor dirige la actuación del educando, cuando en realidad este necesita solo la orientación para emprender su camino a la construcción del conocimiento mediante sus propios términos y necesidades.

Cabe destacar que los docentes de las instituciones educativas objeto de estudio no asumen esos mecanismos de acción pedagógica de forma intencionada, ya que su ritmo de actuación o su rol se ha visto direccionado por la cultura pedagógica tradicionalista y mecanicista, donde la autorregulación, el acercamiento a los grupos familiares y sociales no encuentran cabida, limitando así sus funciones a los procesos que cotidianamente han venido implementado y los cuales tienen base en los aprendizajes y formación profesional que recibieron en conformidad también con un apego emocional, anclado a sus experiencias pasadas, lo que desvirtúa sus práctica de la realidad de los estudiantes que no representa los mismos patrones que las de los estudiantes que atendían antes de los procesos de inclusión escolar.

Aunado a todo esto el currículo direcciona los contenidos, las estrategias, objetivos y las competencias desde una perspectiva muy general, sin embargo, no se han establecido a nivel magisterial programas de orientación y actualización docente, para dotarlos de metodologías inclusivas y que favorezcan los aprendizajes sin importan los sistemas de aprendizajes y las capacidades cognitivas de cada estudiante en particular. De allí que a nivel institucional y pedagógico de aula que adaptar ese magro currículo a las necesidades reales del estudiante y su contexto.

Finalmente se observó que los currículos inclusivos deben establecer estrategias que potencien o desarrollen en los estudiantes, motivar la participación, emplear los recursos adecuados, trabajar las dimensiones cognitivas y emocionales desde una misma



ponderación valorativa, incluir a la familia y la sociedad por hacer parte de la vida cotidiana del discente. Asimismo, se requiere la capacitación continua del docente para que vaya adaptando sus prácticas a las realidades cambiantes generadas con motivo de la inclusividad.

En este orden de ideas, se evidencia que los docentes de las instituciones educativa objeto de estudio están sujetos a los lineamientos curriculares y las políticas institucionales, además, a diario se enfrentan con múltiples responsabilidades y diversidad de personalidades y requerimientos por parte de sus estudiantes, razón por la cual se ven en la necesidad de trabajar las mismas prácticas para todos, que sin tener la disponibilidad de tiempo para proporcionar una atención más individualizada a aquellos estudiantes que lo ameriten. Institucionalmente en estas instituciones públicas se siguen masificando las aulas de clase, con un numero casi inmanejable para el docente debido a que no todos los estudiantes aprenderán de la misma manera, lo que lleva al docente a implementar estrategias con cierto nivel de complejidad que en la mayoría de los casos no atiende a las necesidades particulares de cada educando.

### **Recomendaciones**

Por toda la situación expuesta en este estudio se recomienda la orientación y capacitación continua de los docentes, de manera que puedan hacer una adaptación curricular para atender la realidad de sus estudiantes. Igualmente, es necesario que los docentes se ocupen de reconocer a sus estudiantes en todas sus dimensiones (físicas, cognitivas y emocionales), esto contribuirá a determinar sus estilos de aprendizajes (auditivo, visual y kinestésico) lo que se traduce en una adecuación efectivas de las metodologías y estrategias pedagógicas. Cuando se trabaja desde las necesidades y las formas de aprendizaje del discente, estos podrán potenciar las formas de aprender e incorporar nuevos estilos, solo así podrán dejar de lado una enseñanza mecanicista, memorística y tradicional para que cada estudiante y especialmente aquellos con discapacidades intelectuales puedan aprender a su ritmo.

### **AGRADECIMIENTOS**

Al personal Directivo y docentes de las instituciones educativas Armando Estrada Flórez, Thelma Rosa Arévalo, Rodrigo Vives de Andreis y Cerro Blanco, por abrir sus puertas para explorar en sus necesidades y su disposición para proporcionar una educación inclusiva de calidad.



## REFERENCIAS

- Aarón, M. (2016). El contexto, elemento de análisis para enseñar Zona Próxima. (25), 34-48. Universidad del Norte Barranquilla, Colombia. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=85350504004>
- Acosta, S., & Finol, M. (2015). Competencias de los docentes de Biología en las universidades públicas. *Telos*, 17(2), 208-224. <https://www.redalyc.org/pdf/993/99340840003.pdf>
- Aguiar, G., Demothenes, Y., & Campos, I. (2020). La participación familiar en la inclusión socioeducativa de los educandos con necesidades educativas especiales. *Mendive. Revista de Educación*, 18(1), 120-133 [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1815-76962020000100120](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1815-76962020000100120)
- Ardila, O., Linares, L., & Sierra, C. (2020). Redes y alianzas para el fortalecimiento de los modelos de enseñanza dirigidos a la población con discapacidad intelectual en las instituciones de formación aliadas a Best Buddies Colombia. [Thesis, Corporación Universitaria Minuto de Dios]. En Reponame: Colecciones Digitales Uniminuto. <https://repository.uniminuto.edu/handle/10656/11059>
- Arias, F. (2019). Cómo hacer tesis doctoral y trabajos de grado investigación científica y tecnológica. Episteme.
- Arias, J., & Covinos, M. (2021). Diseño y metodología de la Investigación. Enfoques Consulting EIRL
- Avila, K., & Lara, P. (2020). Reflexiones sobre la educación inclusiva en Colombia: Estado de la cuestión | Educación y Ciencia. (24), e11381-e11381. [https://revistas.uptc.edu.co/index.php/educacion\\_y\\_ciencia/article/view/11381](https://revistas.uptc.edu.co/index.php/educacion_y_ciencia/article/view/11381)
- Beltrán, Y., Martínez, Y., & Vargas, A. (2015). El sistema educativo colombiano en el camino hacia la inclusión. *Avances y retos* 18 (1), 62-75. [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0123-12942015000100004](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-12942015000100004)
- Bernal, C. (2016). Metodología de la investigación: administración, economía, humanidades y ciencias sociales. 4ta. Edición. Pearson.
- Brunot, S. (2019). Inclusión de niños de 6 a 7 años con necesidades educativas especiales (discapacidades sensorial, mental e intelectual) en una escuela primaria con Unidad de Servicio de Apoyo a la Educación Regular, en San Luis Potosí, México. *Revista de El Colegio de San Luis*, 9(18), 69-109. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1665-899X2019000100069](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-899X2019000100069)
- Clavijo, R., & Bautista-Cerro, M. (2020). La educación inclusiva. Análisis y reflexiones en la educación superior ecuatoriana. *ALTERIDAD. Revista de Educación*, 15(1), 113-124. <https://doi.org/10.17163/alt.v15n1.2020.09>
- Díaz, A., Bravo, C., & Sierra, G. (2020). Educación inclusiva en contexto: Reflexiones sobre la implementación del Decreto 1421 del 2017. *Revista historia de la educación latinoamericana*, 22(34), 265-290 [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0122-72382020000100265](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0122-72382020000100265)
- Fajardo, M. (2017). La Educación Superior Inclusiva en Algunos Países de Latinoamérica: Avances, Obstáculos y Retos. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 11(1), 171-197. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782017000100011>
- Fuenmayor, A., y Acosta, S. (2015). Actitud de los estudiantes del quinto año de bachillerato hacia la investigación científica. *Multiciencias*, 15(4), 444-451. <https://www.redalyc.org/pdf/904/90448465011.pdf>
- Gallego, M., Gallegos, N., Duchi, A. (2020). La participación de la familia de los estudiantes con discapacidad en la universidad. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 46(3), 141-149. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052020000300141>
- García, M., y Acosta, S. (2012). El desempeño del docente de ecología a nivel universitario. *Redhecs*, 37(7), 146-162. <http://ojs.urbe.edu/index.php/redhecs/article/view/381>
- García, C., Vela, M., Pulido, R., & Corbella, M. (2013). El papel del contexto educativo en la autodeterminación. Análisis de su influencia en el proceso de transición a la vida adulta de alumnos con discapacidad intelectual. *Revista Iberoamericana de Educación*, 63, 19-33. <https://doi.org/10.35362/rie630418>
- Grijalba, J., Estévez Pichs, M. (2020). La inclusión escolar, un reto para la formación de Licenciados en Educación. *Revista Universidad y Sociedad*, 12(1), 313-322. [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2218-36202020000100313](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202020000100313)
- Hernández-Sampieri., R, y Mendoza, C. (2018). Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta. McGraw-Hill Interamericana.
- Huanca, D., Chura, R., (2021). Convivencia familiar en estudiantes del cuarto grado de educación primaria. *RLO. Revista latinoamericana Ogmios*. Vol. 1 Núm. 1. Pp. 42-49. DOI: <https://doi.org/10.53595/rlo.2021.1.004>





- Manghi, D., Saavedra, C., Bascuñan, N., Manghi, D., Saavedra, C., & Bascuñan, N. (2018). Prácticas Educativas en Contextos de Educación Pública, Inclusión Más Allá de las Contradicciones. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 12(2), 21-39. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782018000200021>
- Marulanda, E., Sánchez, A., (2021). «En mi aula sí se puede»: Propuesta de un modelo de formación en educación inclusiva y discapacidad para maestros. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 20(44), 331-349. <https://doi.org/10.21703/0718-5162.v20.n43.2021.019>
- Mora, A., Salamanca, L., Córdoba, L., & Gómez, L. (2020). Estructura Dimensional de la Escala KidsLife, versión Colombia, para la Evaluación de Calidad de Vida en Discapacidad Intelectual. *Psykhé (Santiago)* 29(1), 1-21 [https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S0718-22282020000100113&script=sci\\_arttext&tlng=e](https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S0718-22282020000100113&script=sci_arttext&tlng=e)
- 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.
- Núñez, C., Peña, M., González, B., & Ascorra, P. (2020). Una mirada desde la inclusión al Programa de Integración Escolar (PIE) en escuelas rurales chilenas: Un análisis de casos. *Revista Colombiana de Educación*, (79), 347-368. [http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:gbKMIIewP34J:www.scielo.org.co/scielo.php%3Fscript%3Dsci\\_arttext%26pid%3DS0120-39162020000200347+%&cd=14&hl=es-419&ct=clnk&gl=ve](http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:gbKMIIewP34J:www.scielo.org.co/scielo.php%3Fscript%3Dsci_arttext%26pid%3DS0120-39162020000200347+%&cd=14&hl=es-419&ct=clnk&gl=ve)
- Ocampo, A. (2021). Tensiones en la comprensión de la educación inclusiva: Dilemas conceptuales y prácticos. *Comuni@cción*, 12(2), 131-141. <https://doi.org/10.33595/2226-1478.12.2.512>
- Ortega, M. (2021). Enfoque axiológico en la Educación Superior mediante la interacción de los estudiantes en el Entorno Virtual de Aprendizaje. *e-Ciencias de la Información*. 11(1), 25-52. <https://doi.org/10.15517/eci.v11i1.41379>
- Palacios, R., Larrazabal, S., Berwart, R., (2021). Inclusión de estudiantes con necesidades educativas en Chile: Tensiones entre teoría y práctica. *Iztapalapa. Revista de ciencias sociales y humanidades*, 42(91).213-242. <https://doi.org/10.28928/ri/912021/aot3/palaciosr/larrazabals/berwartr>
- Paz, E. (2020). Revisión sistemática: Inclusión educativa de estudiantes universitarios en situación de discapacidad en América Latina. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 46(1), 413-429. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052020000100413>
- Peredo, R. (2016). Comprendiendo la discapacidad intelectual: Datos, criterios y reflexiones. *Revista de investigación psicológica*, (15), 101-122. [http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2223-30322016000100007](http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2223-30322016000100007)
- Prado, M. (2021). Enfoque axiológico en la Educación Superior mediante la interacción de los estudiantes en el Entorno Virtual de Aprendizaje. *E-Ciencias de la Información*, 11(1), 25-52. <https://doi.org/10.15517/eci.v11i1.41379>
- Quispe, P. (2021). Inteligencia emocional en estudiantes de educación primaria del COLLAO – ILAVE. *Revista Latinoamericana Ogmios –Vol. 1 Núm. 1. Pp. 62 – 71. DOI: <https://doi.org/10.53595/rlo.2021.1.006>*
- Reynosa, E., Navarro, O., Zaldívar, A., Díaz, Y. (2019). Importancia de la formación axiológica para el desarrollo sociocultural en Latinoamérica. *Conrado*, 15(69), 341-346.
- Sierra, J., García, O. (2020). La educación inclusiva. Su componente normativo desde los organismos internacionales y las políticas públicas nacionales. *Mendive. Revista de Educación*, 18(1), 134-154. [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1815-76962020000100134](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1815-76962020000100134)
- Vélez, L., & Manjarrés, D. (2020). La educación de los sujetos con discapacidad en Colombia: Abordajes históricos, teóricos e investigativos en el contexto mundial y latinoamericano. *Revista colombiana de educación*, (78), 253-298. [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0120-39162020000100253](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-39162020000100253)
- Vergara, L. (2020). Educación inclusiva en la población de estudiantes con discapacidad en el Departamento Sucre Colombia. *Revista EDUCARE - UPEL-IPB - Segunda Nueva Etapa 2.0*, 24(2), 323-337. <https://doi.org/10.46498/reduipb.v24i2.1333>
- Yapu, M., Komadina, J., Córdova, J., Pereira, R., Gutiérrez, N., & Gonzales, G. (2015). Pautas metodológicas para investigar en ciencias sociales y humanas. U-PIEB.





## REVISTA LATINOAMERICANA OGMIOS

Revista Científica del Instituto de Investigación y Capacitación Profesional del Pacífico

DOI: <https://doi.org/10.53595/rlo.v2.i5.040>

# CONOCIMIENTO DE FUTUROS PROFESORES CHILENOS DE MATEMÁTICA SOBRE LOS NÚMEROS DECIMALES

 Jocelyn D. Pallauta<sup>1</sup>
 Daniela Carmen Bonilla Barraza<sup>2</sup>
 Luisa Nery Elgueta Alucema<sup>3</sup>
 Bethzabe Cotrado<sup>4</sup>
Universidad de Granada, Granada - España<sup>1,4</sup>Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Valparaíso - Chile<sup>2</sup>Universidad de La Serena, La Serena - Chile<sup>3</sup>**Palabras clave:**

Números racionales,  
Conocimiento didáctico matemático,  
Profesores de matemática en formación.

**Recibido**

15 de junio 2022

**Aceptado**

30 de junio 2022

**En línea**

1 de agosto 2022

**RESUMEN**

El conocimiento de los profesores de matemática sobre los diferentes sistemas numéricos es fundamental para su adecuada enseñanza. En este trabajo se analiza y valoran los conocimientos de un grupo de 25 futuros profesores de matemática de una universidad chilena acerca de los números decimales. A los participantes se les plantearon dos situaciones hipotéticas de aula, adaptadas de una investigación previa (Konic, 2011), para evaluar y describir las estrategias que evocan en torno al concepto y propiedades de los números decimales. En el estudio se utilizaron algunos elementos del Modelo de Conocimiento Didáctico-Matemático propuesto por Godino y colaboradores. Los resultados del análisis de contenido de las respuestas de los participantes dan cuenta de limitados conocimientos de contenido común y especializado, además se identifican diferentes conflictos semióticos, como aplicar la idea de sucesor o identificar el número decimal como un número expresado mediante una escritura con comas.

<sup>1</sup>Profesor de Estado en Matemáticas y Computación. Licenciada en Educación. Magíster en Educación con mención en gestión educativa. Máster en Didáctica de la Matemática. Doctoranda en Educación en la línea de Educación Matemática. Correo de contacto [jocelyndiaz@correo.ugr.es](mailto:jocelyndiaz@correo.ugr.es)

<sup>2</sup>Profesor de Estado en Matemática y Computación. Licenciada en Educación. Magíster en Didáctica de la Matemática. Docente en Programas de formación continua de profesores. Correo de contacto [daniela.bonilla@pucv.cl](mailto:daniela.bonilla@pucv.cl)

<sup>3</sup>Profesora de Estado en Matemáticas, Magíster en Matemáticas. Académica del Departamento de Matemáticas y coordinadora de la Carrera Pedagogía en Matemáticas y Computación de la Universidad de La Serena. Correo de contacto [lelqueta@userena.cl](mailto:lelqueta@userena.cl)

<sup>4</sup>Máster en Didáctica de la Matemática por la Universidad de Granada e Investigación Educativa por la Universidad Autónoma de Barcelona - España. Doctora en Ciencias de la Educación por la UNA-Puno. Estudiante de doctorado en Didáctica de la Matemática por la Universidad de Granada, en la línea de investigación de Educación Matemática y Estadística. Correo de contacto [bethcotrado@correo.ugr.es](mailto:bethcotrado@correo.ugr.es)

## CHILEAN PROSPECTIVE MATHEMATICS TEACHERS' KNOWLEDGE OF DECIMAL NUMBERS

### ABSTRACT

Mathematics teachers' knowledge of the different numerical sets is essential for their appropriate teaching. We analysed and evaluated the knowledge of a group of 25 prospective mathematics teachers at a Chilean university about decimal numbers. Participants were given two tasks, adapted from previous research (Konic, 2011), to describe the strategies they use in relation to the concept and properties of decimal numbers. The study used some elements of the Didactic-Mathematical Knowledge Model proposed by Godino and cols. As results of the content analysis of the answers, the participants show a limited knowledge of common and specialised contents, and different semiotic conflicts are identified, such as the application of the idea of successor or the identification of the decimal number as a number expressed by writing with commas.

**Keywords:** Rational numbers, mathematical didactic knowledge, prospective mathematics teachers.

### INTRODUCCIÓN

Un aspecto importante en el proceso de enseñanza de la matemática es que los profesores, cuenten con los conocimientos sobre el tema que enseñan. Dicho conocimiento, debiese abarcar tanto el aspecto matemático como su transposición en el aula (Godino, 2009; Godino et al., 2017; Pino-Fan y Godino, 2015). En el caso chileno, los conocimientos y competencias con las que deben contar los futuros profesores de matemáticas se enmarcan en los Estándares Orientadores para Egresados de Carreras de Pedagogía en Educación Básica y Media (MINEDUC, 2011; 2012) y en los Estándares de la Profesión Docente Carreras de Pedagogía en Matemática Educación Media (MINEDUC, 2021). En estos documentos se explicitan los conocimientos en torno a la enseñanza y aprendizajes que los profesores debiesen tener al acabar su formación universitaria. Un primer eje temático que abarcan dichos documentos es el conocimiento de los diferentes sistemas numéricos  $\mathbb{N}$ ,  $\mathbb{Z}$ ,  $\mathbb{Q}$ ,  $\mathbb{R}$  y  $\mathbb{C}$ , considerando su estructura algebraica, así como sus extensiones, propiedades y representaciones (MINEDUC, 2021). En este trabajo nos centraremos en el sistema de los números racionales, campo temático que tiene grandes dificultades para el alumnado (Zakaryan y Ribeiro, 2019), específicamente abordaremos su representación decimal.

En relación al currículo escolar chileno (MINEDUC 2015; 2018), los números y expresiones decimales es un contenido de transición que aparece a partir de 4º curso de Educación General Básica (9 años) hasta 1º curso de Educación Media (14 años). En la Tabla 1 se puede observar los conceptos que caracterizan el conjunto de los números



racionales, como el orden, formalmente son especificados desde el 4° curso, sin embargo, esta noción se comienza a trabajar cuando se ordenan números naturales utilizando, por ejemplo, la recta numérica. La idea de densidad del conjunto de los racionales se formaliza en 1° curso de Educación Media con el estudio de expresiones periódicas puras y mixtas.

Los conceptos antes mencionados, también son abordados en el estudio de las raíces cuadradas en 8° curso (13 años), en donde se debe estimar su valor de manera intuitiva lo que conlleva a incursionar en la definición del conjunto de los números reales, su orden, densidad y completitud.

**Tabla 1**  
Objetivos de aprendizaje relacionados con los números decimales en el currículo chileno  
(MINEDUC, 2015; 2018)

Curso	Objetivos de Aprendizaje sobre los números decimales
4°	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Describir y representar decimales (décimos y centésimos):                             <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ representándolos en forma concreta, pictórica y simbólica, de manera manual y/o con software educativo.</li> <li>▪ comparándolos y ordenándolos hasta la centésima.</li> </ul> </li> <li>- Resolver adiciones y sustracciones de decimales empleando el valor posicional hasta la centésima en el contexto de la resolución de problemas.</li> </ul>
5°	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Determinar el decimal que corresponde a fracciones con denominador 2, 4, 5 y 10.</li> <li>- Comparar y ordenar decimales hasta la milésima.</li> <li>- Resolver adiciones y sustracciones de decimales empleando el valor posicional hasta la milésima.</li> <li>- Resolver problemas rutinarios y no rutinarios aplicando adiciones y sustracciones de fracciones propias o decimales hasta la milésima.</li> </ul>
6°	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Demostrar que comprenden la multiplicación y la división de decimales por números naturales de un dígito, múltiplos de 10 y decimales hasta la milésima de manera concreta, pictórica y simbólica.</li> <li>- Resolver problemas rutinarios y no rutinarios que involucren adiciones y sustracciones de fracciones propias, impropias, números mixtos o decimales hasta la milésima.</li> </ul>
7°	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Explicar la multiplicación y la división de fracciones positivas:                             <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ utilizando representaciones concretas, pictóricas y simbólicas</li> <li>▪ relacionándolas con la multiplicación y la división de números decimales</li> </ul> </li> <li>- Resolver problemas que involucren la multiplicación y la división de fracciones y de decimales positivos de manera concreta, pictórica y simbólica (de forma manual y/o con software educativo).</li> </ul>
8°	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Utilizar las operaciones de multiplicación y división con los números racionales en el contexto de la resolución de problemas:                             <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ representándolos en la recta numérica.</li> <li>▪ involucrando diferentes conjuntos numéricos (fracciones, decimales y números enteros).</li> </ul> </li> </ul>
1° Medio	- Calcular operaciones con números racionales en forma simbólica.

En general, los estudios sobre el conocimiento de los futuros profesores acerca de los números racionales han mostrado dificultades en su comprensión (Parraguez, Bonilla y Randolph, 2021; Rojas, Flores y Carrillo, 2015). Y específicamente en el caso de los números decimales, variados autores (Castro y Castro, 2014; Widjaja y Stacey, 2006) han detectado inconvenientes en la interpretación de la notación decimal que provienen de la



operatoria con decimales, del redondeo, el trabajo con cifras significativas, y en otorgar un contexto apropiado a las matemáticas.

En este estudio nos centramos en la formación inicial de profesores de matemática, con la premisa, de que los futuros profesores deben superar los conflictos en torno a los números decimales y representaciones decimales, ya que este es un contenido de gran importancia en el currículum escolar de diferentes países (NCTM, 2014), además de su utilidad en diversos contextos de la vida cotidiana y en el ámbito científico.

La finalidad de este trabajo es analizar y valorar los conocimientos de un grupo de futuros profesores de matemáticas de una universidad chilena acerca de los números decimales. Para ello, se consideró algunos elementos entregados por el Modelo para la Evaluación y Desarrollo del Conocimiento Didáctico-Matemático (CDM) que se fundamenta en el Enfoque Ontosemiótico del Conocimiento y de la Instrucción Matemática (Godino, 2002; Godino; Batanero; Font, 2007; 2019).

## ANTECEDENTES

Stacey et al. (2001) investigaron el conocimiento del contenido y el conocimiento pedagógico del contenido de la numeración decimal de los profesores en formación. Los futuros profesores completaron una prueba de comparación de decimales, marcaron los elementos que consideraban difíciles para los estudiantes y explicaron por qué. Los resultados mostraron que cerca del 80% de la muestra resultó ser experta, lo que indica que una proporción significativa de profesores en formación tiene un conocimiento inadecuado del contenido de los decimales. Se evidenciaron dificultades inesperadas cuando mostraron confusión sobre el tamaño de los decimales en relación con el cero. La mayoría de ellos eran conscientes de los conceptos erróneos de "más largo es más grande" en los alumnos, pero tenían poca conciencia de los conceptos erróneos de "más corto es más grande".

Por otra parte, Widjaja et al. (2008) aplicaron una prueba a 140 profesores en formación y observaron discusiones en grupo en un aula donde se evidenciaron dificultades en comprender la noción de densidad de los decimales. A partir de ello, los autores documentaron e identificaron analogías incorrectas resultantes de una generalización excesiva de los conocimientos sobre números enteros y fracciones.

Por tanto, la comprensión de los números decimales, es una temática que presenta dificultades, de las que no están exentos los profesores (Castro y Castro, 2014; Konic, 2011). Las principales dificultades radican en la distinción de la expresión decimal de los números reales, puesto que los decimales, habitualmente son interiorizados como fruto de un proceso y no como una identidad propia (Socas, 2002; Cid et al., 2003). También se suma la dificultad en la extensión de las propiedades de los números naturales a los números racionales (Brosseau et al., 2006; Llinares, 2003).

Es habitual llamar número decimal a cualquier número real expresado en forma decimal, en este caso coincidimos con Konic et al. (2010) entendiendo por número decimal, a un número racional para el que existe al menos una expresión decimal finita, o de forma equivalente, al número racional que se puede expresar a través de fracción decimal. El sistema de los números racionales se conforma en una estructura algebraica (Bonilla y Parraguez, 2015), que abarca a los números decimales que son posibles de expresar mediante fracciones, como los con notación decimal. Con esta definición, destacamos la diferencia entre número decimal y expresión decimal. Por lo que concluimos, de acuerdo a lo propuesto por Cid et al. (2003) “Todo número racional tiene una representación decimal finita o periódica; todos los números cuya expresión decimal es finita o periódica son números racionales” (p.205).

Diversas investigaciones (Chan et al., 2017; Medina Rodríguez, 2016) señalan que las dificultades con los números decimales pudieran relacionarse con la comprensión del valor posicional del sistema de numeración decimal, y que tradicionalmente se implementa en la escuela en el tratamiento de los decimales simplificando de forma exagerada las reglas que caracterizan a este conjunto. Otras dificultades observadas (Konic et al., 2010) se relacionan con el concepto de número decimal, su escritura o representación (diferencia entre número y representación, equivalencias y transformaciones), propiedades (orden, densidad de los decimales en  $\mathbb{Q}$ ), y las operaciones con este tipo de números.

## MARCO TEÓRICO

En el marco del Enfoque Ontosemiótico del conocimiento y la instrucción matemáticos (EOS) (Godino et al., 2019) se ha elaborado un modelo de categorías de Conocimientos Didáctico-Matemáticas (CDM) del profesor de matemáticas (Godino et al., 2017; Pino-Fan y Godino, 2015) inicialmente propuesto por Godino (2009). Posteriormente, este



sistema ha sido refinado y adaptado por Pino-Fan et al. (2013) conformándose en una herramienta para el análisis de diferentes aspectos en el proceso de enseñanza de las matemáticas y ha sido aplicado en diversas investigaciones (Pino-Fan et al, 2013; 2015; Pino-Fan y Godino, 2015; Vásquez y Alsina, 2017; 2019).

Así, el modelo CDM se constituye a partir de tres grandes dimensiones: matemática, didáctica, meta didáctico-matemática. La dimensión matemática incorpora, el conocimiento común del contenido (CCC) entendido como conocimiento matemático suficiente para resolver una tarea, y el conocimiento ampliado del contenido matemático (CAC) que permite al profesor establecer relaciones de contenidos que se verán posteriormente con los estudiantes.

La dimensión didáctica refiere a los conocimientos sobre los diversos aspectos involucrados en los procesos de enseñanza y aprendizaje y contempla seis dimensiones o facetas (Pino-Fan y Godino, 2015):

- Faceta epistémica: atiende al conocimiento especializado del contenido, donde se pone en juego el conocimiento de los significados y objetos matemáticos implicados en los sistemas de prácticas matemáticas.
- Faceta cognitiva: implica el conocimiento de cómo los estudiantes aprenden, razonan y entienden las matemáticas, así como ver sus dificultades y progresos de aprendizaje.
  - Faceta afectiva: refiere a los conocimientos sobre los aspectos afectivos, emocionales, actitudinales y creencias de los estudiantes.
  - Faceta interaccional: incluye a la configuración de las interacciones de docente-estudiante, estudiante-estudiante que se puede establecer en el aula.
  - Faceta mediacional: implica la gestión y uso de los recursos (tecnológicos, materiales y temporales) apropiados para potenciar el aprendizaje de los estudiantes.
  - Faceta ecológica: refiere al contexto en que se desarrolla el proceso de enseñanza aprendizaje.

La dimensión meta didáctico-matemática es la que refiere a los conocimientos necesarios que debe tener un profesor para reflexionar sobre la propia práctica y poder emitir juicios



valorativos (idoneidad didáctica) de los procesos de enseñanza y aprendizaje de las matemáticas.

El presente estudio se focaliza en la dimensión didáctica, concretamente en las facetas epistémica y cognitiva, donde las situaciones planteadas a los futuros profesores sobre su conocimiento común, conocimiento especializado y conocimiento del contenido y estudiantes de los números decimales serán analizadas.

## MATERIALES Y MÉTODOS

Los estudiantes que participaron en este estudio son 25 futuros profesores de matemáticas de una universidad del norte de Chile, quienes, además se encontraban en diferentes niveles de la carrera durante el curso 2019, teniendo en común el haber cursado, en su primer semestre, la asignatura “Introducción a los Sistemas Numéricos”. Esta asignatura tenía como propósito el manejo comprensivo de conceptos y procedimientos básicos para profundizar en los números naturales, enteros, racionales y reales, adquiridos durante la Enseñanza Media, permitiéndoles establecer la construcción intuitiva y axiomática de los sistemas numéricos y su aplicación. Por lo tanto, la muestra de participantes considerada ya contaba con los conocimientos necesarios, relacionados con los diferentes conjuntos numéricos, que se requerían para responder a las tareas propuestas.

Mariano estudiante de 7° curso consulta a sus compañeros ¿Qué número viene **inmediatamente después** de siete décimos (0,7)? Y ellos responden:  
Adriana: ocho décimos. (0,8)  
Pedro: el setenta y uno centésimos. (0,71)  
Cristian: el setecientos uno milésimos. (0,701)  
Reflexione sobre las respuestas entregadas por los compañeros de Mariano.  
¿Considera que algún estudiante se encuentra en lo cierto? Fundamente su respuesta.

**Figura 1:** Tarea 1

Los participantes resolvieron de manera individual y por escrito las dos tareas propuestas, las cuales son una adaptación de las utilizadas por Konic (2011). La tarea 1, se presenta en la Figura 1, consiste en una situación hipotética de aula que expone el razonamiento de tres posibles estudiantes. Fue considerada para evaluar la validez de la propiedad de sucesor de los números naturales en el contexto de los números decimales. El propósito es realizar un acercamiento del tratamiento que los futuros profesores hacen de los números decimales, y si consideran la propiedad de densidad de este conjunto. Dicha tarea se situaría en el conocimiento del contenido y los estudiantes.



María, una profesora de 6° curso para enseñar las relaciones de orden de los números decimales finitos, utiliza diversas estrategias para decidir cuál es mayor, menor o igual. Un día Juan, un estudiante muy reflexivo, señala ¡profesora cero comas diecinueve nueve nueve nueve nueve nueve . . . . Infinitos nueves, es menor a cero coma a dos, perdón, a dos décimos!. La profesora, estaba muy atenta, pues siempre cuando Juan pregunta, ella piensa muy bien la respuesta, ella apunta en la pizarra la siguiente expresión:

$$¿ 0,1\bar{9} < 0,2?$$

Pensó en decir sí claro, pero surgió una duda, no tenía la certeza de la respuesta. Le responde a Juan: la próxima clase seguimos con el tema y responderé a su pregunta, tocaron el timbre de recreo y ella se retira apurada de la sala. Durante el día le da vueltas a la consulta realizada por el estudiante. En el lugar de la profesora, ¿Cuál sería su respuesta? Describe tus estrategias.

**Figura 2:** Tarea 2

En la Figura 2, se expone la Tarea 2 que apunta a evaluar la concepción sobre la representación decimal infinita de un número. Algunas investigaciones (Konic, 2011) señalan que los estudiantes tienden en caracterizar un número solo por su escritura, sin considerar las propiedades que los caracterizan. Esta tarea se interesa en la evaluación del conocimiento especializado del contenido y conocimiento del contenido y estudiantes.

El análisis de las producciones de los participantes fue de tipo cualitativo y descriptivo, y como técnica se utilizó un análisis de contenido (Díaz Herrera, 2018). La principal unidad de análisis fue la respuesta entregada en cada tarea. Las categorías a priori surgen a partir de los antecedentes, las cuales fueron, en algunos casos, ajustadas de acuerdo al análisis realizado.

## RESULTADOS Y DISCUSIÓN

### Análisis de las tareas

En primer lugar, se realiza un análisis semiótico de los conocimientos puestos en práctica al resolver las tareas propuestas, utilizando la noción de configuración epistémica. También se incluyen algunos conflictos semióticos potenciales entendidos como la interpretación inadecuada de acuerdo a lo establecido formalmente (Godino et al., 2007; 2019).

En la Tabla 2 se presentan en detalle los objetos matemáticos centrales puestos en juego para la resolución de la Tarea1 (Figura 1), como se señaló anteriormente se busca evaluar los significados personales que manifiestan los futuros profesores respecto a la validez de las propiedades del sistema de los números enteros y que pierden alcance para el caso de los racionales, por ejemplo, la propiedad de sucesor. Algunas investigaciones han alertado sobre la complejidad de esta propiedad (Brousseau et al., 2007).



Se espera que las respuestas de los futuros profesores presenten conflictos semióticos potenciales asociados a su conocimiento previo sobre la propiedad de sucesor, como los siguientes:

- Un número decimal está formado por dos números naturales separados por una coma.
- Relación de sucesor en  $\mathbb{Z}$  (enteros).
- Las respuestas de los estudiantes, planteadas en la situación problema, son correctas.
- Incoherencia de las respuestas entregadas por el futuro profesor en relación a la situación planteada.

**Tabla 2**

Configuración de objetos matemáticos de la Tarea 1

<b>Tipos de objetos</b>	
Lenguajes - Verbal (en el enunciado) - Numérico (decimal y racional)	Situación problema - Justificar y argumentar una aseveración.
Conceptos - Número decimal - Número racional - Orden de los racionales - Densidad de los racionales - Valor posicional de las cifras decimales - Expresión decimal de un número decimal.	Procedimientos - Determinar que los números presentados corresponden a decimales, por tanto, la idea de sucesor de los enteros no se puede aplicar en este sistema.
Propiedades - Comparación de números decimales (comparar la parte entera, décimas, centésimas). - Entre cada par de números decimales existe siempre otro número decimal (Densidad de $\mathbb{Q}$ ).	Argumentos - Ninguna de las respuestas entregadas por los estudiantes en la tarea planteada (Tarea 1) es verdadera, pues al aplicar la definición de número racional no existe la idea de sucesor a diferencia de los enteros. Solo es posible aplicar la noción de orden.

La Tabla 3 resume los objetos matemáticos que intervienen en la solución de la Tarea 2 (Figura 2). El interés de la situación propuesta es profundizar en la concepción decimal de los profesores en formación. Se espera que los participantes reconozcan que determinadas expresiones decimales de un número racional, corresponden también a números decimales. Se debe considerar que en determinadas circunstancias el prestar atención al comportamiento de las cifras decimales de un número no es suficiente para establecer su tipología, por ello es necesario poner en funcionamiento definiciones, propiedades, procedimientos y argumentos que permitan justificar la afirmación. A continuación, se describen algunos posibles conflictos semióticos que se podrían presentar, los cuales han sido evidenciados en otros estudios (Konic, 2011).



- Si la expresión decimal de un número es infinita, entonces el número no corresponde a número decimal.
- Comparar considerando el valor posicional de las cifras decimales (décimas, centésimas).
- La aseveración del estudiante, planteada en la situación problema, es correcta.
- Incoherencia de las respuestas entregadas por el futuro profesor en relación a la situación planteada.

**Tabla 3**  
 Configuración de objetos matemáticos de la Tarea 2

<b>Tipos de objetos</b>	
Lenguajes	Situación problema
- Verbal (en el enunciado)	- Justificar y argumentar una aseveración.
- Numérico (número decimal y fracción decimal).	
- Simbólico (desigualdad)	
- Expresión decimal finita e infinita	
- Representación fraccionaria decimal	
Conceptos	Procedimientos
- Número decimal	- Conversión de la expresión decimal periódica pura de un número racional a una expresión fraccionaria.
- Número entero	
- Número racional	
- Fracción generatriz	
Propiedades	Argumentos
Si un número racional se puede expresar en fracción decimal, entonces es un número decimal.	- Si $x = 0,1\bar{9}$
- Los números $0,1\bar{9}$ y $0,2$ son decimales y además son iguales.	Multiplicando por 100
	$100x = 19,99999 \dots$
	Multiplicando por 10
	$10x = 1,99999 \dots$
	Restando ambas expresiones
	$90x = 18$
	$\frac{18}{90} = \frac{2}{10}$
	$x = \frac{2}{10} = \frac{1}{5}$
	El número $0,1\bar{9}$ es decimal y se puede expresar por la fracción decimal $\frac{2}{10} = 0,2$ , por lo tanto, la aseveración $0,1\bar{9} < 0,2$ es falsa.

### Evaluación de las respuestas

En esta sección se presentan los resultados de la evaluación de las Tareas 1 y 2, de acuerdo a la calidad de las respuestas de los futuros profesores, en ambas tareas, estas fueron clasificadas en competente, básico e insatisfactorio.

En la Tarea 1 (Figura 1), se describen los diferentes tipos de respuestas.

*Competente.* Cuando se señala, de forma explícita, que las respuestas de los estudiantes presentados en la Tarea 1 son erróneas. Un ejemplo es la respuesta entregada por el estudiante I21, quien se basa en la densidad del conjunto de los números racionales.



I21: Ningún estudiante estuvo en lo correcto, pues el conjunto de los números racionales es denso, por lo tanto, para cualquier número dado siempre se va a poder encontrar un número que sería el supuesto “número inmediatamente después”, pero considero que tenía razón en la idea que los números estaban después, así que solamente los haría reflexionar en los anterior, sin mencionarlo destacando que tenían solo parte de razón.

*Básico.* Cuando la respuesta muestra elementos que denotan estar en vías de construir el concepto de densidad en los racionales, sin embargo, en la justificación se observan ciertas inconsistencias. Es el caso de I16 quien, a pesar de conocer la propiedad de densidad de los racionales, considera que un estudiante de la situación se encuentra en lo correcto.

I16: Considero que Cristian se encuentra en lo cierto, pero tiene un margen de error, porque Cristian estaría en lo correcto si tomamos esos 3 números, pero entre 2 números siempre habrá infinitos números decimales, por lo tanto, siempre habrá un número más pequeño.

*Insatisfactorio.* Cuando se identifican algunos números como sucesores, atribuyendo un inadecuado significado a los números decimales, como I1 que evidencia una confusión entre los conceptos de sucesor y orden.

I1: En cierto punto los tres estudiantes podrían estar en lo correcto, puesto que si observamos una recta numérica podríamos encontrar todos los valores que ellos mencionan; Y cada uno podría observar la recta numérica de una forma diferente.

En la Tarea 2, las respuestas fueron clasificadas, al igual que la tarea anterior, en competente, básico e insatisfactorio.

*Competente.* Se evidencia que reconocen que  $0,1\bar{9} = 0,2$  y utilizan procedimientos, o representaciones para justificar la igualdad. Por ejemplo, el participante I3 utiliza un procedimiento algorítmico para transformar una expresión decimal de un número racional a fracción para verificar la igualdad.

I3: Yo explicaría cómo pasamos de decimal infinito a fracción esta forma ayuda a ver que  $0,1\bar{9} = 0,2$ .

$$0,1\bar{9} \qquad \qquad \qquad 0,2$$

$$\frac{19-1}{90} = \frac{18}{90} \rightarrow \frac{2}{10} \qquad \qquad \frac{2}{10}$$

$$\frac{2}{10} = \frac{2}{10}$$

*Básico.* Las respuestas evidencian que ambos números son iguales, sin embargo las justificaciones carecen de argumentos sólidos, o se observan contradicciones en la fundamentación, es el caso de la respuesta de I13.

I13: Lo explicaría diciendo que  $0,1\bar{9} < 0,2$ , pues, podemos pasarlo a fracción y comparar las cifras

$$0,1\bar{9} = \frac{19-1}{90} = \frac{18}{90} \text{ y } 0,2 = \frac{2}{10}$$

$$\frac{18}{90} = \frac{2}{10}$$

$$180 = 180$$

Pensando esto, diría que son iguales por la conversión a fracción, pero si comparamos cifras 0,2 es mayor.

*Insatisfactorio.* Son las respuestas incorrectas en que se indica que  $0,1\bar{9} < 0,2$  realizando un inadecuado uso de las representaciones. Por ejemplo, el informante 17 utiliza las tablas de valor posicional que son empleadas para comparar números decimales.

I17: mi respuesta sería que efectivamente  $0,1\bar{9} < 0,2$  y eso se puede mostrar en la tabla de comparación:

u	d	c	m
0,	2		
0,	1	9	9 ...

La Tabla 4 presenta el resumen de los resultados obtenidos. Se observa que en ambas tareas la mayor parte de los futuros profesores responden de manera insatisfactoria,



mientras que las respuestas de las categorías competente y básico se presentan en igual proporción. Solo en la Tarea 2 hubo una respuesta en blanco lo que representa un pequeño porcentaje del total de la muestra.

**Tabla 4**  
Resultados de la evaluación de respuestas

Tarea	Competente		Básico		Insatisfactorio		Blanco		Total	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
1	8	32	4	16	13	52	0	0	25	100
2	8	32	4	16	12	48	1	4	25	100

En las respuestas básicas e insatisfactorias se han evidenciado diferentes conflictos semióticos cognitivos de tipo conceptual y procedimental los cuales se detallan a continuación:

1. *C1. Aplicar idea de sucesor.* Este conflicto conceptual se presentó en la Tarea 1, y ha sido detectado en otros estudios (Brousseau et al., 2006; Llinares, 2003) y consiste en utilizar la idea de agregar una unidad (décimas, centésimas, milésimas) para encontrar el sucesor de un número decimal, de manera análoga, al concepto de sucesor construido en el conjunto de los números naturales, como se observa en la respuesta de I22 en la Tarea 1.

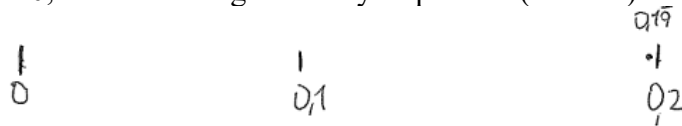
I22: Desde un punto de vista están en lo correcto porque Mariano no especificó si quería el siguiente número visto desde las décimas, milésimas, etc. (Tarea 1).

2. *C2. Identificar el número decimal como un número expresado mediante una escritura con comas.* En este conflicto conceptual se ignora las propiedades que caracterizan al conjunto de los números racionales (Socas, 2002). Por ejemplo, en la Tarea 1 se interpreta de la respuesta de I3 que un racional se puede convertir en entero multiplicando por 1.000. En el caso de la Tarea 2, algunos estudiantes consideran la escritura del número decimal como única y esa idea persiste, a pesar de encontrar que ambos números decimales comparten la misma fracción generatriz como I15. Este tipo de respuestas han sido detectadas en otros estudios con futuros maestros (Chick, 2003).

I3: Si, Cristian tiene razón, ya que si amplificamos por 1000 nos da 701 (Tarea 1).

I15: El número  $0,1\bar{9}$  es un número que se acerca muchísimo a 0,2, al punto en el que al transformarlo a decimal este número se redondea a 0,2 y quedan igual (Tarea 2).

3. *C3. Aplicar la tabla de valor posicional para la comparación de cualquier tipo de expresión decimal.* Este conflicto procedimental se presentó en la Tarea 2, consiste en ignorar que algunos recursos ayudan en la comparación de números sólo con expansión decimal finita, como se observa en I17.
4. *C4. Uso inadecuado de la recta numérica.* Este conflicto procedimental se presenta en ambas tareas, y corresponde a emplear de manera inadecuada este tipo de representación para validar sus argumentos. Por ejemplo, I1 en la Tarea 1, mientras que en la Tarea 2, I12 representa el 0,2 en un punto de la recta numérica y muy cerca de este al  $0,1\bar{9}$ . Este conflicto podría deberse por el conocimiento anterior que tienen sobre los números naturales (Chan et al., 2017; Yujing y Yong-Di, 2005), y la alta presencia de este tipo de representación en los libros de texto (Morales-García y Sandoval, 2022).
- I12:  $0,1\bar{9}$  es menor, pues como se observa en la recta numérica, acercándose infinitamente a 0,2 nunca será igual o mayor que éste (Tarea 2).



En la Tabla 5 se resumen la frecuencia de los diferentes tipos de conflictos semióticos detectados en las respuestas de ambas tareas, cabe señalar que en algunas respuestas de la Tarea 2 fue posible detectar más de un tipo de conflicto. Se observa que el conflicto conceptual C2 asociado a identificar un número decimal como un número natural separado por comas es el que más se presenta en las respuestas de los participantes (56%), seguido de C1 también un conflicto conceptual en el cual se aplica la idea de sucesor (44%). En la Tarea 1 se presentó una menor frecuencia de conflictos semióticos en comparación con la Tarea 2.

**Tabla 5**  
 Resultados de tipos de conflictos semióticos cognitivos

Tipo de conflicto	Tarea 1 N=25		Tarea 2 N=25		Total N=25	
	F	%	F	%	F	%
C1. Aplicar idea de sucesor	11	44			11	44
C2. Identificar el número decimal mediante su escritura	5	20	9	36	14	56
C3. Aplicar la tabla de valor posicional para la comparación de cualquier tipo de expresión decimal			5	20	5	20
C4. Uso inadecuado de la recta numérica	1	5	5	20	6	24





## CONCLUSIONES

En este trabajo se aborda el conocimiento común, conocimiento especializado y conocimiento del contenido, con especial atención en las facetas epistémica y cognitiva, de un grupo de futuros profesores de matemáticas sobre los números decimales. Para ello, se proponen dos tareas correspondientes a situaciones hipotéticas de aula, las cuales fueron analizadas a través de un análisis de contenido de las respuestas aportadas por los participantes.

Los resultados de la Tarea 1 muestran que gran parte de los futuros profesores poseen debilidades en el conocimiento común, manifestado, por ejemplo, en que aún se aferran a la idea de sucesor, la que pierde su alcance en el sistema de los números racionales, esto coincide con lo advertido por Widjaja et al. (2008). Este conflicto semiótico (C1) de tipo conceptual evidencia que los conocimientos adquiridos del sistema de números naturales ( $\mathbb{N}$ ), sobre que “todo número natural tiene un sucesor” dificulta la comprensión de la propiedad de la densidad en el sistema de los números racionales ( $\mathbb{Q}$ ). Dicha propiedad se traduce en que dados dos números racionales cualesquiera distintos, puede encontrarse siempre otro número racional entre ellos.

En este sentido, se propone abordar la Tarea 1 a través del uso adecuado de la recta numérica y que los estudiantes puedan discutir ¿Qué número viene inmediatamente después de siete décimos? Y una vez encontrado un número  $p$  que cumpla la condición, preguntar nuevamente si hay otro número que sea menor a  $p$  y a la vez mayor que siete décimos, repitiendo el procedimiento descrito varias veces y utilizando la recta numérica para representar estos números.

En relación a la Tarea 2, también se observa un conocimiento común limitado, evidenciado en respuestas que carecen de argumentos sólidos. En este sentido, la mayor parte de los participantes considera la escritura del número decimal como un elemento importante a considerar en la toma de decisiones cuando se comparan dos números decimales, aferrándose a la idea de que, si tienen escrituras distintas, los números son distintos. Esto a pesar de verificar su igualdad al transformar ambos números decimales a fracción, argumentan que esta notación corresponde a una aproximación y no al valor real del número.

Es necesario que en la formación de profesores de matemática se consideren estos casos donde un número decimal finito como lo es 0,2 presenta dos maneras distintas de



escribirse como expresión decimal, esto es,  $0,2$  y  $0,19\bar{}$ . Además, a diferencia de cualquier otra expansión decimal periódica, el resultado no se puede comprobar por división. Es decir, si se divide numerador por denominador ( $2:10$ ), no se recobra la expansión decimal  $0,19\bar{}$ .

Se recomienda fortalecer estas concepciones para promover la comprensión de que el número  $0,2$  tiene dos expansiones decimales, el  $0,2$  y  $0,19\bar{}$ , donde la segunda expansión requiere de una reflexión más profunda, que puede emerger a partir de preguntas como: ¿Existe algún número entre  $0,199999\dots$  y  $0,2$ ?, de esta manera se invita a la reflexión sobre los procesos infinitos propios del sistema de los números racionales.

Finalmente, los futuros profesores a pesar de haber recibido una formación matemática referida a las características y propiedades del sistema de los números racionales, dichos conocimientos no se reflejan en las respuestas aportadas. Evidenciando dificultades en el conocimiento de tipo ampliado del contenido. En este sentido, coincidimos con Konic (2011) en que los participantes de este estudio se aferraron, en la mayoría de los casos, solo a observar la expresión decimal del número ignorando los conceptos asociados a este. El conocimiento profundo sobre los números decimales es importante desde la enseñanza, especialmente en primaria donde aparece con gran fuerza en el currículo de diferentes países (MINEDUC, 2018; NCTM, 2014).

## REFERENCIAS

- Bonilla, D., y Parraguez, M. (2015). Los números racionales: Una mirada desde la teoría. Los modos de pensamiento en la formación inicial de profesores. RECHIEM, Revista Chilena de Educación Matemática, 9(1), 77-83.
- Brousseau, G., Brousseau, N., y Warfield, V. (2007). Rationals and decimals as required in the school curriculum. Part 2: From rationals to decimals. Journal of Mathematical Behavior, 26(4), 281-300. <https://doi.org/10.1016/j.jmathb.2007.09.001>
- Castro, C., y Castro, E. (2014). Estimación en cálculo multiplicativo con números decimales. Enseñanza de las Ciencias, 32(2), 171-190. <http://dx.doi.org/10.5565/rev/ensciencias.1018>
- Cid, E., Godino, J. D., y Batanero, C. (2003). Sistemas numéricos y su didáctica para maestros. Departamento de Didáctica de la Matemática, Universidad de Granada.
- Chan, W.W.K., Au, T.K., Lauy, N.T., y Tang, J. (2017). Counting errors as a window onto children's place-value concept. Contemporary Educational Psychology, 51, 123-130. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2017.07.001>
- Chick, H. (2003). Pre-service teachers' explanations of two mathematical concepts. Proceedings 2003 annual Conference of the Australian Association for Research in Education.
- Díaz-Herrera, C. (2018). Investigación cualitativa y análisis de contenido temático. Orientación intelectual de revista Universum. Revista General de Información y Documentación, 28(1), 119-42. <https://doi.org/10.5209/RGID.60813>.
- Godino, J. D. (2002). Un enfoque ontológico y semiótico de la cognición matemática. Recherches en Didactiques des Mathematiques, 22(2-3), 237-284.
- Godino, J. D. (2009). Categorías de análisis de los conocimientos del profesor de matemáticas. UNIÓN, Revista Iberoamericana de Educación Matemática, 20, 13-31.



- Godino, J. D., Giacomone, B., Batanero, C., y Font, V. (2017). Enfoque ontosemiótico de los conocimientos y competencias del profesor de matemáticas. *Bolema: Boletim de Educação Matemática*, 31(57), 90-113. <https://doi.org/10.1590/1980-4415v31n57a05>
- Godino, J. D., Batanero, C., y Font, V. (2007). The onto-semiotic approach to research in mathematics education. *ZDM*, 39(1-2), 127-135. <https://doi.org/10.1007/s11858-006-0004-1>
- Godino, J. D., Batanero, C., y Font, V. (2019). The onto-semiotic approach: Implications for the prescriptive character of didactics. *For the Learning of Mathematics*, 39(1), 38-43.
- Konic, P. M. (2011). Evaluación de conocimientos de futuros profesores para la enseñanza de los números decimales (Tesis Doctoral). Universidad de Granada, Granada.
- Konic, P., Godino, J. D., y Rivas, M. (2010). Análisis de la introducción de los números decimales en un libro de texto. *Números. Revista de Didáctica de las Matemáticas*, 74, 57-74.
- Llinares, S. (2003). Fracciones, decimales y razón. Desde la relación parte-todo al razonamiento proporcional. En C. Chamorro (Ed.), *Didáctica de las Matemáticas* (pp. 187-220). Pearson Educación.
- Medina-Rodríguez, D. A. (2016). La comprensión del valor de posición en el desempeño matemático de niños. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 34(3), 441-456. <http://dx.doi.org/10.12804/apl34.3.2016.01>
- MINEDUC. (2011). Estándares Orientadores para Egresados de Carreras de Pedagogía en Educación Básica. Ministerio de Educación.
- MINEDUC. (2012). Estándares Orientadores para Carreras de Pedagogía en Educación Media. Ministerio de Educación.
- MINEDUC. (2015). Bases curriculares 7º Básico a 2º Medio. Unidad de Currículum y Evaluación.
- MINEDUC. (2021). Estándares de la Profesión Docente Carreras de Pedagogía en Matemática Educación Media. CPEIP.
- MINEDUC. (2018). Bases curriculares Primero a Sexto Básico. Unidad de Currículum y Evaluación.
- Morales-García, L., y Sandoval, C. N. (2022). Idoneidad epistémica del significado de número natural en libros de texto mexicanos. *Bolema: Boletim de Educação Matemática*, 35(71), 1338-1368. <http://dx.doi.org/10.1590/1980-4415v35n71a06>
- NCTM. (2014). Principles to actions: Ensuring mathematical success for all. National Council of Teachers of Mathematics.
- Parraguez, M., Bonilla, D., y Randolph, V. (2021). Un modelo para la comprensión del sistema de los números racionales: Un estudio de casos en la formación de profesores. En C. Guerrero-Ortiz, A. Morales-Soto y E. Ramos-Rodríguez (Eds.), *Aportes a la práctica docente desde la Didáctica de la Matemática: Modelación matemática* (Vol. 35, pp. 317-352). Graó.
- Pino-Fan, L. R., Assis, A., y Castro, W. F. (2015). Towards a methodology for the characterization of teachers' didactic-mathematical knowledge. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 11(6), 1429-1456. <https://doi.org/10.12973/eurasia.2015.1403a>
- Pino-Fan, L., y Godino, J. D. (2015). Perspectiva ampliada del conocimiento didáctico-matemático del profesor. *Paradigma*, 36(1), p. 87-109.
- Pino-Fan, L., Godino, J. D., y Font, V. (2015). Una propuesta para el análisis de las prácticas matemáticas de futuros profesores sobre derivadas. *Bolema: Boletim de Educação Matemática*, 29(51), 60-89. <https://doi.org/10.1590/1980-4415v29n51a04>
- Pino-Fan, L., Godino, J.D., y Font, V. (2013). Diseño y aplicación de un instrumento para explorar la faceta epistémica del conocimiento didáctico-matemático de futuros profesores sobre la derivada (1ª parte). *Revemat: Revista Eletrônica de Educação Matemática*, 8, 1-49. <https://doi.org/10.5007/1981-1322.2013v8nespp1>
- Rojas, N., Flores, P., y Carrillo, J. (2015). Conocimiento especializado de un profesor de matemáticas de educación primaria al enseñar los números racionales. *Bolema: Boletim de Educação Matemática*, 29(51), 143-167. <https://doi.org/10.1590/1980-4415v29n51a08>
- Stacey, K., Helme, S., Steinle, V., Baturó, A., Irwin, K., y Bana, J. (2001). Preservice teachers' knowledge of difficulties in decimal numeration. *Journal of mathematics teacher education*, 4(3), 205-225. <https://doi.org/10.1023/A:1011463205491>
- Socas, M. (2002). La organización de los sistemas numéricos desde su escritura decimal. Algunas expresiones ambiguas. *Números. Revista de Didáctica de las matemáticas*, 50, 19-34.
- Yujing, N., y Yong-Di, Z. (2005). Teaching and Learning Fraction and Rational Numbers: The Origins and Implications of Whole Number Bias. *Educational Psychologist*, 40(1), 27-52. [https://doi.org/10.1207/s15326985ep4001\\_3](https://doi.org/10.1207/s15326985ep4001_3)
- Vásquez, C., y Alsina, A. (2017). Aproximación al conocimiento común del contenido para enseñar probabilidad desde el modelo del Conocimiento Didáctico-matemático. *Educación Matemática*, 29(3), 79-108. <https://doi.org/10.24844/EM2903.03>



- Vásquez, C., y Alsina, Á. (2019). Conocimiento especializado del profesorado de educación básica para la enseñanza de la probabilidad. *Profesorado*, 23(1), 395-419. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i1.9160>
- Widjaja, W., y Stacey, K. (2006). Promoting pre-service teachers' understanding of decimal notation and its teaching, En J. Novotná, H. Moraová, M. Krátká y N. Stehlíková (Eds.), *Proceedings of the 30th conference of the international group for the psychology of mathematics education* (pp. 385-392). Charles University in Prague.
- Widjaja, W., Stacey, K., y Steinle, V. (2008). Misconceptions about density of decimals: Insights from Indonesian pre-service teachers. *Journal of Science and Mathematics Education in Southeast Asia*, 31(2), 117-131.



## REVISTA LATINOAMERICANA OGMIOS

Revista Científica del Instituto de Investigación y Capacitación Profesional del Pacífico

DOI: <https://doi.org/10.53595/rlo.v2.i5.041>

# VIOLENCIAS NORMALIZADAS “DEL CUCHILLO AL LAPICERO”

## Representaciones sociales

 Helen Alexandra Garzón-Borray<sup>1</sup>
 Leidy Ximena Mesa<sup>2</sup>
 Margy Paola Vargas Orjuela<sup>3</sup>
Corporación Universitaria Minuto de Dios, Ibagué – Colombia<sup>1 2</sup>Universidad del Tolima, Ibagué – Colombia<sup>3</sup>

## RESUMEN

**Palabras clave:**  
Representaciones sociales,  
Violencia,  
Prácticas violentas.

**Recibido**

9 de junio 2022

**Corregido**

06 de julio 2022

**Aceptado**

13 de julio 2022

**En línea**

1 de agosto 2022

El presente trabajo de investigación tuvo como objetivo comprender las representaciones sociales de la violencia de los estudiantes de secundaria de la Institución Educativa Técnica Ismael Santofimio Trujillo de la ciudad de Ibagué, para ello se analizaron los escenarios que generan violencia, se identificaron las prácticas de violencia y la incidencia de las representaciones cotidianas de los estudiantes. La investigación se trabajó desde un enfoque cualitativo interpretativo, a través de una entrada etnográfica y privilegiando la observación; la población participante fueron los estudiantes de los grados 6 hasta 11 con un rango de edad entre los 10 y 18 años. se plantearon los resultados desde tres ejes de análisis: la primera parte, denominada entre el barrio más violento y el “buen vividero” aborda la contextualización del territorio y su relación con las violencias estructurales. El segundo eje llamado somos violentos, pero es normal, analiza las concepciones y percepciones de violencia de las y los estudiantes y por último las prácticas violentas, eje que se denominó del cuchillo al lapicero. Esto con el fin de comprender los hechos que se presentan en la institución a través de las prácticas cotidianas y que van más allá de la violencia física las cuales en algunos casos son legitimadas o naturalizadas.

<sup>1</sup>Psicóloga. Especialista en Evaluación y Diagnóstico Neuropsicológico. Magister en Paz, Desarrollo y Ciudadanía. Docente del Programa de Psicología en la Corporación Universitaria Minuto de Dios-UNIMINUTO  
Correo de contacto [healgabo@hotmail.com](mailto:healgabo@hotmail.com)

<sup>2</sup>Profesional en Ciencias Sociales. Magister en Educación. Magister en Paz, Desarrollo y Ciudadanía. Docente de la Licenciatura en Educación infantil en la Corporación Universitaria Minuto de Dios-UNIMINUTO  
Correo de contacto [leidy.mesa.x@uniminuto.edu.co](mailto:leidy.mesa.x@uniminuto.edu.co)

<sup>3</sup>Profesional en Ciencias Sociales. Especialista en Derechos Humanos y Competencias Ciudadanas. Magister en Paz, Desarrollo y Ciudadanía. Docente catedrática Programa de Sociología en la Universidad del Tolima  
Correo de contacto [mpvargas5@ut.edu.co](mailto:mpvargas5@ut.edu.co)

## NORMALIZED VIOLENCE “FROM THE KNIFE TO THE PEN” SOCIAL REPRESENTATIONS

### ABSTRACT

The objective of this project is to understand the social representations of the violence of the secondary students at the Ismael Santofimio Trujillo school in the city of Ibagué; for this, we analyzed the scenarios that generate violence, the practices of violence, and how these incidences of violence influence their daily lives. The research was worked from a qualitative interpretative analysis based on ethnography and developed with interviews, observation and newspaper review. The participating population were students from grades 6 to 11 with an age range of between 10 and 18 years. The results were raised from three axes of analysis: The first part, entitled “Transformation from the most violent neighborhood to harmonious living”, deals with the contextualization of the territory and its relation to structural violence. The second axis called “We are violent, but it is normal”, analyzes the conceptions and perceptions of violence of the students and, finally, the violent practices, axis was called “From the knife to the pen.” These three categories help us to understand the facts that are presented at the school through daily practices and that go beyond legitimized or naturalized physical violence.

**Keywords:** Social representations, violence, violent practices.

### INTRODUCCIÓN

En el año 2011 el programa “niños afectados por el conflicto armado” (CABAC, por sus siglas en inglés) presento ante la UNICEF un informe que incluía a Colombia como uno de los países con mayor inclusión de niños en escenarios de guerra y de diferentes tipos de violencia-delinuencia, narcotráfico, pandillas- así como violencia de tipo domestico; y la participación de estos en organizaciones urbanas con altos índices de acciones violentas.

Es por esto que estudiar las instituciones educativas y sus entornos ha tenido gran relevancia, tanto para los análisis de las ciencias de la educación como para el de las ciencias sociales; sin perder vigencia, continúa la necesidad de comprender y resignificar los espacios de la escuela, la cual sigue teniendo un doble papel, por un lado, es el espacio generador de cambio y de prácticas constructivas, pero también las escuelas representan dispositivos de poder que se encargan de adiestrar el cuerpo y el pensamiento.

Esta investigación se realizó en Ibagué, una ciudad en el centro-occidente de Colombia justo sobre la cordillera central de los Andes, que, aunque no se referencia en los documentos institucionales del país como un territorio permeado directamente por el conflicto armado, sí se identifican los altos índices de violencia urbana, microtrafico y violencia estructural. La institución educativa que será mencionada en este documento como -IE-, se constituyó en el año de 1988 en el barrio la Gaviota de la comuna seis (6)





de la ciudad de Ibagué, gracias a las acciones de los miembros de la comunidad ante la secretaria de educación municipal. Actualmente cuenta con cerca de 1.430 estudiantes distribuidos en tres sedes urbanas y una rural.

La Institución pertenece a los niveles socioeconómicos más bajos, uno (1) y dos (2) y según la caracterización presentada en el proyecto educativo institucional PEI, a esta pertenecen familias afrodescendientes, desplazados por el conflicto armado y algunos estudiantes que son parte de cabildos indígenas del departamento. La sede principal se encuentra en el centro del barrio, justo una cuadra posterior a una de las denominadas fronteras invisibles, que divide una zona de asentamiento subnormal, la cual se ha fortalecido en los últimos 10 años y es la zona central del territorio barrial.

Como consecuencia de estos entornos violentos se generan en los niños y niñas representaciones sociales que moldean las prácticas cotidianas, sus formas de relaciones interpersonales e intrafamiliares, así como la manera de entender y asociar su idea de amigo y enemigo, bien y mal. De esta forma, las concepciones de representaciones sociales han sido catalogadas como una de las categorías de “mayor complejidad estructural y procesual en los anales de la psicología social” (Villamañan, 2016, p. 3), pues en ella se articula una amplia gama de procesos culturales y sociales de los grupos humanos; analizadas desde diferentes posturas, las representaciones sociales están siempre asociadas a la interacción entre personas.

En el reconocimiento de mi realidad y de la realidad del otro, se establece el concepto de Representaciones Sociales, en adelante RS; Jodelet retoma a Giddens (2008) haciendo un reconocimiento de la idea de sujeto la cual se encontraba en crisis, allí el sujeto se convierte en agente lo que “implica el reconocimiento de un potencial de selección de sus acciones, que le permite escapar a la pasividad con respecto a las presiones o coacciones sociales” (p.13).

Por un lado, la construcción de conocimiento que permita analizar la realidad requiere de elementos que entienden de manera integral cada una de las dimensiones sociales, en este caso Moscovici promueve un enfoque teórico basado en una tríada, que retoma características del sujeto, y, se orienta hacia un reconocimiento de lo colectivo, lo social, el lenguaje y la comunicación. Para Moscovici (1979) la RS es: La representación es un corpus organizado de conocimientos ... gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social (pp, 17-18)





Por otro lado, y en el marco de la teoría de las RS de Moscovici, Jodelet (2008) asume un análisis basado en una idea de sujeto constructor y transformador, así como un concepto de RS desde tres ejes: lo subjetivo, intersubjetivo y trans-subjetivo, ella denomina a estos ejes como las tres esferas de pertenencia de las representaciones sociales. El eje subjetivo permite el acceso a las concepciones o significados que el individuo le da a un objeto o fenómeno, estos significados se articulan a sus intereses, emociones y deseos. En el nivel intersubjetivo los significados están moldeados por una construcción social y la interacción entre sujetos. Este nivel esta mediado por la comunicación, el intercambio de información y la construcción del saber. El último nivel es la trans-subjetividad (Boundon, 1995) es transversal y se convierte en el elemento que une intereses o concepciones comunes entre los sujetos y grupos. Se convierte en el ecosistema donde habitan las representaciones.

La conceptualizaciones sobre violencia también son diversas, algunos trabajan más desde la violencia estructural y su consecuencia en la vida cotidiana (Cáceres, s,f; Kaplan y Di Napoli, 2017, Neut, 2017; González, 2010), otros prefieren ubicarse en el conflicto como posibilidad (Baggini, 2012; Navarro, 2013; Vega, Fernández, Giraldo, 2017 ). Neut (2017), plantea una multiplicidad de violencias que responden a lógicas disímiles y que involucran a todos los actores escolares y comunitarios. Baggini (2012), define la violencia escolar como “un instrumento disponible culturalmente para alcanzar un determinado fin como, por ejemplo, defenderse ante cualquier intento de agresión” (p, 8); además, establece cuatro tipos de representaciones sociales de violencia: la violencia escolar como Instrumento, la violencia escolar como una modalidad de relación escolar, la violencia escolar como rasgo identitario y la violencia escolar como efecto de las transformaciones sociales (Baggini, 2012).

Por su parte, Navarro (2013), menciona una distinción entre conflicto y violencia, atribuyendo mayor índice de nocividad al concepto de violencia, según su perspectiva el conflicto se puede encontrar como un fenómeno de oportunidad y no necesariamente tiene una connotación negativa. Vega et al. (2017), toman la concepción de violencia escolar desde Olweus definición que “hace hincapié en tres criterios para identificar el maltrato por abuso de poder: a) la intención de hacer daño (físico o psicológico), b) la reiteración de las conductas y c) el desequilibrio de poder que hace a la víctima impotente para salir de esa situación por sí sola” (p, 36).



Con relación a las representaciones sociales que se construyen alrededor de la violencia, Kaplan y Di Napoli (2017), logran identificar que el simbolismo de violencia está arraigado a la percepción de control y descontrol que representa la juventud, así como la relación existente entre el lenguaje y las formas de comunicación que se consideran agresivas, a su vez, se asocia la violencia a conductas delictivas, por lo que se establecen etiquetas como el “joven violento” a partir de apreciaciones subjetivas que se transforman en la simbología para comprender lo violento y lo no violento.

### **Conceptualizaciones**

La noción de RS constituye el simbolismo de imaginarios, pensamientos y lenguaje; se trata de un intercambio cultural basado en una construcción cognitiva y semántica de las percepciones que se obtienen del medio y de la forma en la que se conceptualizan bajo procesos experienciales (Hall, 2010). Una representación sugiere la atribución de significados a los elementos y situaciones del entorno, en el que presenta un valor determinante la interacción con otros individuos, logrando generar una resignificación y reestructuración de pensamientos individuales por colectivos, en el que se otorga valor a conceptos que se generan a partir de estructuras comunitarias con concepciones históricas y culturales comunes, logrando una interiorización de parte de sus miembros (Villamañan, 2016).

Existe una convergencia conceptual, relacionada con el componente lingüístico como manifestación propia de las RS, se convierte en símbolo principal de comunicación y transmisor de pensamientos, lo que permite una comprensión colectiva de la realidad (Hall, 2010; Villamañan, 2016). Para Hall el sistema de representaciones sociales no se basa únicamente en una forma de pensamiento desarticulada o integrada a un grupo; este autor plantea todo un proceso de comprensión y consolidación en la construcción de representaciones al interior de una cultura. Se realiza una distinción entre tres aproximaciones teóricas de la representación; la reflectiva, como el reflejo de conocimientos contextuales previos, es decir, la relación existente entre el código de lenguaje y un objeto o situación real; la intencional, enmarcada en el propósito que tiene el individuo de transmitir elementos muy precisos y personales, se trata de la intención que asume el individuo para compartir su propio lenguaje, sus propios códigos y la interpretación que realiza del mundo; y finalmente la constructorista, en el que la representación nace en el lenguaje y tiene su construcción en éste, son las personas quienes le otorgan un código y un significado al lenguaje (Hall, 2010).



Desde una mirada cultural, se incluyen aspectos relacionados con la subjetividad y la asociación que los individuos realizan en su entorno, con un origen específico en experiencias e interpretaciones que dan lugar a la realidad, se concibe la representación como el producto de un proceso empírico y de una construcción subjetiva que nace en el grupo social del que hace parte el individuo; además, se plantea un componente emocional o motivacional en la manera de interpretar las experiencias e identificarse con la estructura cultural que se plantea para generar prácticas o expresiones propias de las representaciones sociales (Villamañan, 2016; González, 2008).

Es preciso mencionar que el sistema de representaciones como se aborda en este apartado, refiere dos componentes interrelacionados, el pensamiento y la forma en la que se percibe y damos sentido al mundo que nos rodea a través de las referencias que tenemos de este; y el lenguaje, como la forma en la que comunicamos e interactuamos con otros para realizar un proceso de comprensión de los conceptos que interpretamos; pero a su vez, existe un nivel de subjetividad colectiva, los procesos de interacción social que permean la forma en la que explicamos o desciframos la realidad, no existen elementos correctos o incorrectos, simplemente atribuciones diferentes del contexto, aspectos que determinan la simbología de una cultura (Hall, 2010).

Es importante retomar en este planteamiento el concepto de *Habitus* propuesto por Bourdieu, dicha noción teórica se encuentra estrechamente relacionada con la explicación de las representaciones sociales, Rizo (2006), realiza una integración de estos dos conceptos y demuestra como el *habitus*, como principio generador de prácticas sociales, tiene una función similar al de las representaciones sociales entendidas como la interacción del sujeto con el mundo a partir de la interpretación y comunicación. Para Bourdieu, el *habitus* constituye los principios de percepción, valoración y actuación determinados por la comunicación y la concepción constructorista del lenguaje (Martínez, 2017). Además, presenta diferentes dimensiones, tales como; esquemas cognitivos lógicos, disposiciones morales, gestos y posturas, gusto y disposición estética que dan como resultado un sistema de identidad y representación cultural abierto y flexible (Rizo, 2006).

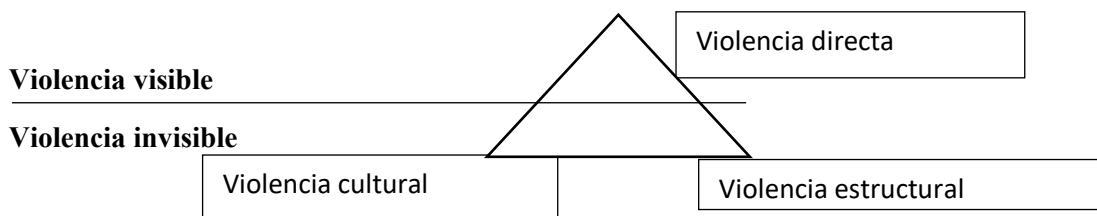
Para comprender las representaciones sociales y el *habitus* desde el contexto, es indispensable aclarar que el escenario urbano plantea situaciones y nociones de identidad y colectivo distintas a las de un contexto rural; en esta dirección, Rizo (2006), identifica la idea de ciudad como una representación simbólica que sugiere la construcción de



imaginarios sociales que nacen a partir de la creación de diferentes representaciones sociales creadas por sus habitantes, además otorga sentido e identidad permitiendo generar *habitus* característicos a los territorios urbanos.

## Violencia

Ahora bien, frente a la categoría de análisis de violencia Galtung (2004), define la violencia desde una triada que pone de manifiesto dos tipos de violencia, por una parte, argumenta que existe una violencia visible, que es representada como la violencia directa, ésta incluye una expresión física y verbal; por otro lado, plantea una violencia invisible, cuya característica principal abarca la cultura y la estructura de la violencia. Entendiendo estos elementos como el potencial en el que se pueden generar actos violentos; el mismo autor reconoce que la violencia ha sido mal comprendida en la medida que se atribuye una naturaleza violenta del hombre; por el contrario, sugiere que la violencia se configura a partir de las experiencias y sobre todo su origen radica en el contenido cultural e histórico y es reforzado por las estructuras violentas que reprimen y coartan una población (Galtung, 2004).



**Gráfico 1**  
Tipos de violencia (Galtung, 2004).

Este postulado explica la violencia como un triángulo recurrente, en el que cada uno de sus ángulos puede dar origen o ser el resultado de la violencia; si bien, los tipos de violencia invisible pueden dar origen a una representación visible de la violencia, en símbolos verbales y no verbales, dichas acciones también pueden provocar que se legitime la violencia desde sus variantes culturales y estructurales, por lo que no es preciso decir que la causa del comportamiento violento es única o es inherente al ser humano; simplemente constituye una consecuencia de diversos factores. Los efectos causados por estos tipos de violencia, tienen incidencia en daños materiales o físicos, igual que presentan efectos no visibles, pero de gran connotación en las siguientes generaciones y en el impacto causado en los ecosistemas, sociedades, territorios y en las familias (Galtung, 2004).

Ahora bien, Cortina (1998) describe tres (3) tipos de violencia a considerar, la primera de ellas es la expresiva, que responde a condiciones emocionales y que tiene como principal característica a la falta de control. La segunda, es la instrumental, que se origina en el deseo de obtener algo a través de la víctima. La tercera, es la comunicativa, que considera que la violencia es una forma de comunicación y los actores que recurren al ejercicio de esta para la transmisión de un mensaje.

## **MATERIALES Y MÉTODOS**

Esta investigación se desarrolló a la luz del enfoque cualitativo interpretativo, el método seleccionado fue el etnográfico, que en palabras de Restrepo (2016), busca “ofrecer una descripción de determinados aspectos de la vida social teniendo en consideración los significados asociados por los propios actores" (p.32).

### **Participantes**

Los participantes son adolescentes y jóvenes de la IE y que en su gran mayoría habitan el barrio La Gaviota, este territorio ha sido denominado como uno de los más violentos de la ciudad, además, la percepción del mismo siempre ha estado asociada a la delincuencia común y microtráfico de drogas. Debido a su ubicación, el barrio cuenta con un asentamiento subnormal que desde su aparición acentuó el aumento en la percepción de inseguridad que tienen los habitantes de la zona, por ser el lugar de más difícil acceso para la fuerza pública y residencia de algunos líderes de pandillas. Las condiciones socioeconómicas de los participantes los ubican en los estratos 0, 1 y 2 influyendo esto de manera directa en las pocas posibilidades de acceder a niveles de educación superior, en el desempleo y carencia de servicios básicos.

Al interior de la IE, se contó con la participación de un grupo compuesto por los miembros del comité de convivencia de aula, quienes en total fueron 60 estudiantes, 30 por cada jornada; sin embargo, de este grupo se tomó una representación de 11 estudiantes por jornada para la realización de los grupos focales.

### **Técnicas e Instrumentos**

- Grupo Focal: se realizaron dos grupos focales por jornada, el primer grupo corresponde a los estudiantes de sexto, séptimo y octavo y el segundo grupo corresponde a los estudiantes de noveno, decimo y once.



- Observación: Se diseñó un instrumento para el registro de la observación, en las horas de descanso para identificar las prácticas de los estudiantes y docentes.
- Revisión de Prensa: La búsqueda permitió contrastar elementos relacionados con la violencia estructural y la violencia entre colectivos.

## RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Los resultados obtenidos a partir de la aplicación de los instrumentos presentan criterios que fueron organizados en tres grupos por la naturaleza de las relaciones, estos son: Representaciones sociales, Prácticas y Violencias estructurales. En el costado izquierdo de la tabla que a continuación se expone aparece los diferentes tipos de violencia referenciados por los estudiantes que hicieron parte del grupo focal, y en el derecho la configuración de las verbalizaciones- frases, ideas y narrativas.

Posteriormente, estas tipologías de violencia son reagrupadas e interpretadas a la luz del marco teórico expuesto y de la información construida desde el escenario de la IE y valiendo las bondades de la etnografía que permite acoger los significados y sentidos (en este caso representaciones y prácticas) de los actores.

A continuación, se plantean los resultados desde tres ejes de análisis: la primera parte, denominada entre el barrio más violento y el “buen vividero” aborda la contextualización del territorio y su relación con las violencias estructurales. El segundo eje llamado somos violentos, pero es normal, analiza las concepciones y percepciones de violencia de las y los estudiantes y por último las prácticas violentas, eje que se denominó del cuchillo al lapicero.

### **Entre el barrio más violento y el “buen vividero”**

Es una lectura descriptiva del sector que permite realizar un análisis de la violencia estructural encontrada en el territorio, entendida como aquellas situaciones, hechos y eventos que producen daño en la satisfacción de las necesidades humanas básicas, como resultado de una división o estratificación social (La parra, 2008). Zizec citado por Cornejo (2012). categoriza este hecho como violencia objetiva o sistémica entendiendo esta como:

La lógica de producción y reproducción del sistema (capitalista), en el que encuentran las causas la pobreza y la desigualdad social. La eficacia de esta violencia radicaría en su

práctica invisibilidad y anonimato para los sujetos. Finalmente se define la violencia simbólica referida a la imposición de los discursos hegemónicos acerca de la realidad social (p, 181).

**Tabla 1**  
 Representaciones (Categorización de las verbalizaciones y creencias de los participantes)

<b>Categoría de la representación</b>	<b>Respuesta</b>
<b>Violencia</b>	Intrafamiliar "Padre golpea a la mamá con frecuencia" "Mamá golpea a los hijos para educarlos" "Consideran que es un acto que se da con frecuencia por eso es enunciado como un evento cotidiano de violencia" "Abandono de los padres cuando los niños son pequeños"
	Sexual "Las violaciones como un hecho cotidiano" "Abusar sexualmente de una mujer o de las niñas"
	Contra los Animales "La violencia no solo es contra los humanos, por eso en mi dibujo hago a un hombre que mata a un perrito"
	De Género "Se mata constantemente a las mujeres, es un hecho que no solo se da acá en el barrio" "Las mujeres acá en el barrio pelean mucho, se ven riñas donde se sacan cuchillo" "Las niñas del colegio pelean mucho, por ejemplo unas se pelearon por un niño y casi se van escaleras abajo" "En la parte alta de la Gaviota estaban dos mujeres peleando y estaban chillando –quienes chillaban- Los hijos por que las mujeres no se separaban" "No es por ser machista, pero las mujeres se tiene mucha envidia (por la apariencia física) y quieren lo que la otra tiene, ahí comienza la violencia; entre los hombres no pasa eso"
<b>Acoso</b>	Bullying "Cuando se ofende a una persona por sus características físicas, económicas, por su familia" "Como maltratar a una persona por lo que es, por las diferencias que tiene cada uno", "Ofender a las personas, aislarlo porque se ve diferente"
	Cyberbullying "Es cuando un grupo de personas comienza a intimidar o a pegarle a las otras"
<b>Formas de control</b>	Agresión "Es como agredir a una persona física y verbalmente" "dos hombres peleando, esa es la violencia que se ve en este barrio, como acá hay bandas, entonces es algo que pasa siempre, pelean a cuchillo" "Es un maltrato físico verbalmente psicológico que se le hace a una persona, animal, cualquier ser vivo" "La violencia que una persona quiera agredir a otro, la quiera matar" "La violencia no es solo pegarle a otro, es la agresión verbal"
	Dominación sobre otros "Alguien se siente superior y quiere ejercer poder sobre los débiles" "Para mi la violencia es algo, es algo que digamos que no solo se da psicológicamente sino física y no solo a mujeres sino también en hombres y en niños y pues no sé es como una persona tratando de manipular a la otra y de hacer lo que ella quiere" "Tomar las cosas de los demás y no regresarlas" "Por robar a alguien terminan golpeando o amenazando con cuchillo"

Desde la noción de violencia estructural, el análisis del territorio permite identificar el abandono y estigmatización de la comunidad, retomando el postulado de Navarro (2013) quien precisa que “Las causas del conflicto y las violencias globales son las decisiones,





procesos y estructuras del sistema global dominante, que imposibilitan la satisfacción de las necesidades básicas de las mayorías humanas" (p.106). Por lo tanto, aunque los habitantes del sector quieren mostrarse como personas trabajadoras y luchadoras, las condiciones estructurales limitan el desarrollo general y mantienen la generación de conflictos y violencias que se desprenden de las circunstancias ya normalizadas.

**Tabla 2**

Prácticas (Categorización de las experiencias de los participantes)

<b>Categoría de la práctica</b>	<b>Respuesta</b>
<b>Violencia intrafamiliar</b>	<p>"mi papá le pegaba a mi mamá, la dejaba con moretones, mi mamá tuvo un tumor por los mismos golpes que mi papá le producía"</p> <p>"Yo he vivido violencia en mi casa, la situación del machete que salió por televisión, fue mi hermano. "Él es muy conflictivo".</p> <p>"le dimos muchos consejos y pues se fue a pagar servicio y para mi está juicioso, lo estamos apoyando"</p> <p>"Mi papá y mi mamá se separaron y nos llevaron para un lado, a mí me tocaba cuidar a mi hermana pequeña y esas situaciones hicieron que mi hermano se metiera con la pandilla". Me daba miedo con mi papá, mi hermano y él se agarraban y un día mi hermano cogió y pues casi jode a mi papá"</p>
<b>Bullying</b>	<p>"Para mí en el colegio, yo soy de Ambalema y solo porque no les hacía caso en lo que les dijera, escribían en las paredes de los baños, en las paredes de la casa, alcanzaron a insultarme y fuera de eso a inventar chismes"</p> <p>"Yo el año pasado estaba y un día estaba en mi casa y me pasaron una carta y nos insultaban unas niñas de la jornada de la tarde que no conocía y todo por un peladito"</p> <p>"Yo la he experimentado en el colegio, yo estaba en la primera y como era la más chiquita del salón me molestaban me ponían apodos y todo eso"</p> <p>"El año pasado un compañero por que le hacen mucho bullying entonces se hacía respetar golpeando a quienes lo trataban mal"</p> <p>"Hacen el tamal, A veces cogen los bolsos y los llenan de basura y después los voltean y cierran la cremallera"</p>
<b>Dominación sobre otros</b>	<p>"me tratan mal, soy del curso sexto, me dicen muchas cosas, me decían que era calvo, gordo"</p> <p>"En la calle se ven peleas con machete y la gente se esconde pa' que no le hagan nada"</p> <p>"Cuando la gente ve peleas los alienta, les dicen que les dé más duro, no hacen nada para detenerlos porque igual es normal"</p> <p>"a veces los papás le pegan a los alumnos"</p>
<b>Violencia de género</b>	<p>"Unas compañeras estaban en noveno y pelearon con unas de onces, se estaban insultado y pues el año pasado se estaban insultando feo y estaban jugando futbol y una le pego un balonazo en la cara"</p> <p>"La agresión se ve cuando estamos jugando futbol en el descanso, como se apuesta, uno aprovecha y se desquita, se dan pata duro y ya después del partido no pasa nada"</p> <p>"Yo no soy de aquí y la vecina que es una 'muchachita' me amenazó que me iba a coger con otras a pegarme, pero yo si la paré; ella me amenazó porque el marido me miraba y me coqueteaba, pero a mí no me interesa esa clase de personas"</p>



---

<b>Hurtos</b>	"Una persona está comiendo y llega otra y le quita la comida" "Cuando uno está en la fila para comprar en la cafetería le roban a uno la plata" "A mí me robaron el celular en la cafetería" "A mi hermana le robaron la plata de unas chokolatinas que estaba vendiendo" "Cuando los compañeros roban los lapiceros creyendo que simplemente lo hacen en recocha"
---------------	--

---

**Tabla 3**  
Violencia estructural (Categorización de las situaciones encontradas sobre el territorio)

---

<b>Categoría de la violencia estructural</b>	<b>Hallazgo</b>
<b>Territorio</b>	"la Gobernación no ha legalizado la tenencia del terreno y eso es lo que estamos necesitando hasta el momento para empezar a gestionar los servicios y el alcantarillado" (El salmón, 06 mayo 2016). La estratificación económica de este sector es de 0, 1 y 2 encontrando niveles de pobreza en términos económicos e infraestructura del territorio. Se evidencian dos fronteras invisibles, una ubicada a mitad del barrio en el denominado polideportivo y otra al ingresar al asentamiento subnormal Ecoparaiso.
<b>Pandillas</b>	Los habitantes del sector solo mencionan que "los de arriba" refiriéndose a los 'Los de la 17', pelean con "los de abajo" como llaman a 'Los de la Sexta', sin embargo, es imposible tener una descripción detallada de ¿quiénes son? Son jóvenes y adolescentes, en su gran mayoría hombres residentes del barrio La Gaviota y algunos de "los de arriba" pertenecen al asentamiento de Eco Paraíso. Los titulares de prensa local y nacional presentan noticias del territorio relacionadas siempre con el fenómeno de pandillas: "Niños que atracan y asesinan" (El Tiempo, 12 de junio de 2009). "Pandillas de La Gaviota cobran una nueva vida (El Nuevo Día, 6 de agosto de 2011), "Riña termino en tragedia en el barrio la Gaviota de Ibagué" (Ecos del Combeima, 7 de mayo de 2018).
<b>Estigmatización barrial</b>	La estigmatización cobra fuerza cuando la misma institucionalidad hace referencia a la alta peligrosidad del barrio en sus planes y políticas públicas como en el plan de desarrollo municipal, donde se hace una descripción del barrio como un lugar altamente violento, sin embargo, son pocas las acciones llevadas a cabo desde los entes gubernamentales para generar condiciones de seguridad y acompañamiento con el propósito de mitigar el empobrecimiento y la situación de delincuencia que cada cuatro años se escribe y describe en los planes de gobierno. aunque los habitantes del sector quieren mostrarse como personas trabajadoras y luchadoras, las condiciones estructurales limitan el desarrollo general y mantienen la generación de conflictos y violencias que se desprenden de las circunstancias ya normalizadas.

---

### **Violentos, pero es normal**

En este apartado se realiza un recorrido por las percepciones sobre la violencia que las y los estudiantes han estructurado y han impregnado de sentidos, en un entorno



acompañado de condiciones de empobrecimiento, desigualdad e injusticia que desatan expresiones de violencia, que poco a poco se van aferrando cargadas de simbolismos y formas de ver y entender sus realidades. Es de anotar, que dichas representaciones transitan en dos direcciones tanto en lo colectivo como en lo individual. Hernández (2013) citando a Durkheim (2000) menciona, “que no todo acto comienza y termina en cada momento, sino que forma parte de un continuum, de un sistema de fenómenos representativos que tiene causas que los producen, pero son causas a su vez” (p, 57).

Ahora bien, en el marco del entorno educativo, se asume la violencia alrededor de los comportamientos de control y descontrol asociados a la edad juvenil y su violencia natural, según el proceso evolutivo, lo que implica una desconfiguración en la percepción de lo violento y lo no violento, solo se considera violencia actitudes propias de la agresión física, formas de lenguaje o símbolos y comportamientos delictivos, lo que conduce a ‘normalizar’ lo que no supone un comportamiento inapropiado, sustentado en un rasgo propio de la biología y de la edad y no necesariamente de construcciones culturales (Kaplan y Di Napoli, 2017).

### **Es con cariño: Formas de acoso escolar**

Al agrupar las representaciones identificadas por los estudiantes que tienen como centro la ofensa y maltrato psicológico, se pueden considerar RS que se vinculan con la naturalización de acciones como el resolver sus conflictos mediante el uso de la agresión física y/o verbal o amenazas, el porte y uso de las armas, en su gran mayoría cuchillos o puñales (llamadas por ellos como las puñaletas), pero también, otra serie de acciones que por considerarse cotidianas o jocosas se excluyen de las concepciones de violencia de los estudiantes como los apodos que se hacen con “cariño” hacia quienes reciben los sobre nombres (gordo, enano, gafufo, orejón, entre otros)

### **Nos pegan porque nos están educando**

Uno de los elementos a distinguir en la normalización de la violencia en los contextos sociales, se refiere a la exposición permanente a situaciones violentas que generan habituación de los individuos, este proceso causa una disminución emocional respecto a la atribución que se da a un escenario de agresión físico, verbal o psicológico (Galán y Preciado, 2014). Figueroa y Salguero (2014), indican que “así como algunas personas aprenden a violentar y ejercer el poder, construyendo identidades como hombres o mujeres violentos, otras aprenden y construyen identidades como receptoras de actos de violencia en un *habitus* donde se naturaliza, se vuelve cotidiano y común” (p, 20).

### **Del cuchillo al lapicero**

Las prácticas de violencia, a la luz de la noción de Aristía (2017) se entienden aquí como las acciones que involucran tres elementos: el primero de ellos son los corporales (actividades del cuerpo), el segundo tiene que ver con el conjunto de objetos y materialidades que se involucran en la práctica y, por último, las representaciones sociales, aunque se hace necesario aclarar que no hay un orden jerárquico de estos elementos.

Las relaciones sociales de los estudiantes y docentes dentro del contexto educativo es compleja, como las de todo grupo social que requiere interacción y que implica una serie

de sentimientos, emociones y valores propios de la necesidad de convivencia y relacionamiento humano dentro del plantel educativo, a lo cual Cerezo (2001) establece que “en el ámbito escolar, la adaptación del escolar al grupo depende, fundamentalmente de las relaciones que el alumno sea capaz de mantener con sus compañeros y profesores” (p.63).

El lápiz o lapicero, como un objeto que puede simbolizar la construcción de aprendizajes dentro del entorno educativo, con el que se escribe, se dibujan los paisajes, se crea y se recrean historias, se suma y se resta, también es una representación materializada de una de las armas con las que se ataca al otro, se asesinan y se defienden.

### **Las niñas pegan, pero pegan pasito**

Histórica y culturalmente se ha impuesto una condición de vulnerabilidad a la mujer, desde el nacimiento se determinan estereotipos sociales que se constituyen como una representación. A propósito del planteamiento de *habitus*, se otorga una atribución y valoración de los procesos sociales que permite la construcción de una RS y facilita su mantenimiento en las comunidades.

Se genera una ruptura en la representación de mujer violenta, permitiendo la creación de una nueva idea, en la que las mujeres son capaces de agredir y violentar, sin distinguir contra quien lo expresan. Es decir, la forma de percibir a la mujer como violenta permite mostrar un escenario en el que a pesar de la concepción cultural que la muestra frágil e incapaz de ejercer la violencia, mientras que al hombre se le presenta como agresivo, dominante y violento; se está transformando en una nueva noción que permite comprender que hombres y mujeres son capaces de ejercer violencia aun cuando su ejercicio sea distinto.

## **CONCLUSIONES**

Este proyecto intenta ir más allá de considerar elementos como la pobreza, la desigualdad, el consumo y venta de estupefacientes, como condiciones únicas sobre las que se remonta los factores políticos, económicos o simbólicos, para analizar, la manera en que todos estos se articulan en una escala micro en sectores urbanos, observándolos como parte de los escenarios causales de la violencia urbana en Colombia y la forma en que estos construyen cierto tipo de representaciones sociales en niños y jóvenes.

El territorio parece haber adquirido una representación social colectiva, aspectos como desesperanza, pérdida de la motivación y aceptación de la realidad, permiten el mantenimiento de este tipo de violencias que no es tan evidente para la comunidad; sin embargo, ellos se autodenominan personas trabajadoras y pujantes.

La legitimación de las violencias asociadas al género ha creado representaciones sociales en las que se permiten y aceptan las violencias asociadas a lo masculino, mientras se deslegitima a lo femenino como violento permitiendo la generación de conflictos y



violencias basadas en la desigualdad. Lograr entender y desarrollar espacios de equidad puede facilitar la creación de escenarios ideales para la consolidación de espacios de transformación social y de paz.

### Alcances y limitaciones

El desarrollo de esta investigación denota una relevante necesidad de generar escenarios de construcción de paz y convivencia, así como, rupturas de pensamiento que trasciendan las nociones de violencia más allá de acciones agresivas y delincuenciales, comprendiendo que existen otros tipos de violencia que no son tan evidentes pero que permiten la estigmatización de los territorios. Por lo tanto, debe ser una necesidad creciente lograr generar procesos de autogestión y formación ciudadana que permitan transformar el barrio en un territorio de paz, y aportar de esta manera, a la consolidación de un reconocimiento de sus escenarios violentos y la develación de prácticas normalizadas que reproducen representaciones sociales y que legitiman en cierta medida diferentes formas de violencia.

## REFERENCIAS

- Abric, J. C. (2001). Las representaciones sociales: Aspectos teóricos, en prácticas sociales y representaciones. México: Presses Universitaires de France y Ediciones Coyoacan. Latinoamericana de Matemáticos Educativa, 17, 418-422
- Alcaldía Municipal de Ibagué. Plan de Desarrollo Socioeconómico y Territorial Comuna 6 2012-2015. Recuperado de: [https://issuu.com/comunasibague/docs/plan\\_desarrollo\\_comuna6](https://issuu.com/comunasibague/docs/plan_desarrollo_comuna6)
- Araya, S. (2002). Las representaciones sociales: Ejes teóricos para su discusión. Cuaderno de Ciencias Sociales 127. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO). Pp, 84. Recuperado de: [http://www.flacso.or.cr/images/flippingbook/pdfs/cuadernos/ccs\\_127.pdf](http://www.flacso.or.cr/images/flippingbook/pdfs/cuadernos/ccs_127.pdf)
- Arenas, F. (12/6/2009). Niños que atracan y asesinan. El Tiempo. Recuperado de: <http://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-3482815>
- Arias, M., Mora, A. y Escobar M. (2013). Cuerpo y Subjetividad en Estudiantes de la Escuela Secundaria. Revista Aletheia. 5(2), pp, 128 - 151. Recuperado de: <http://aletheia.cinde.org.co/index.php/ALETHEIA/article/view/164>
- Aristía, T. (2017). La teoría de las prácticas sociales: particularidades, posibilidades y límites. Universidad Diego Portales. Santiago de Chile. 221-234. Recuperado de <https://scielo.conicyt.cl/pdf/cmoebio/n59/0717-554X-cmoebio-59-00221.pdf>
- Bocanegra, R. (2015). No estoy solo, me sumo a la convivencia y desisto de la violencia [Trabajo de grado]. pp, 344. Universidad Santo Tomás. Recuperado de <http://repository.usta.edu.co/handle/11634/286>
- BarbollaDiz, C. Benavente Martínez, N. López Barrera et al. (2011). Investigación Etnográfica. En Murillo, J. Martínez, C. (Edit.) Métodos de Investigación Educativa. Recuperado de "https://www.uam.es/personal\_pdi/stmaria/jmurillo/InvestigacionEE/Presentaciones/Curso\_10/I\_Etnografica\_Trabajo.pdf"
- Baggini, I. (2012). Una aproximación al análisis del contenido de las representaciones sociales sobre la violencia escolar en una escuela secundaria de la Ciudad de México. Revista investigación universitaria multidisciplinaria. Pp. 105-114. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4281130>
- Berger, P., & Luckman, T. (1986). Los fundamentos del conocimiento en la vida cotidiana. La construcción social de la realidad. Amorrortu-Murguía, pp, 30. <http://cmap.javeriana.edu.co/servlet/SBReadResourceServlet?rid=1K7H81GYJ-G94DMX-2R1>



- Cacéres, N (s, f). Representaciones sociales de la Violencia y el conflicto en Habitantes de la comuna uno de la Ciudad de Santiago de Cali. Universidad Javeriana. Pp. 57-75. Recuperado de: ["http://revistas.javerianacali.edu.co/index.php/pensamientopsicologico/article/view/12"](http://revistas.javerianacali.edu.co/index.php/pensamientopsicologico/article/view/12)
- Caracol Noticias (9/5/2017). Pandilleros que se peleaban a machete se aliaron para atacar a policías que intentaron detenerlos. Recuperado de: <https://noticias.caracoltv.com/colombia/pandilleros-que-se-peleaban-machete-se-aliaron-para-atacar-policias-que-intentaron-detenerlos>
- Caracol Radio (16/06/2017). Capturan a "Tío" en el barrio La Gaviota de Ibagué [Prensa] [http://caracol.com.co/emisora/2017/06/16/ibague/1497615078\\_596347.html](http://caracol.com.co/emisora/2017/06/16/ibague/1497615078_596347.html)
- Castañeda, E. (1995). Los adolescentes y la escuela de final de siglo. Revista Nómadas N° 4. Jóvenes cultura y sociedad. Recuperado de: [http://www.ucentral.edu.co/images/editorial/nomadas/docs/nomadas\\_4\\_8\\_los\\_adolescentes.pdf](http://www.ucentral.edu.co/images/editorial/nomadas/docs/nomadas_4_8_los_adolescentes.pdf)
- Cornejo, C. (2012). Estigma territorial como forma de violencia barrial: El caso del sector El Castillo. Revista INVI, 27(76), 177-200. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-83582012000300006>
- Diagnóstico de las condiciones actuales de prestación del servicio en el acueducto comunitario urbano de la ciudad de Ibagué. La Gaviota. 2013. Alcaldía de Ibagué. Recuperado de <http://cimpp.ibague.gov.co/wp-content/uploads/2017/10/11.-DIAGNOSTICO-GAVIOTA.pdf>
- Ecos del combeima (18/05/2012). Inundaciones y avalanchas en el Barrio la Gaviota de la comuna 6. Recuperado de <http://www.ecosdelcombeima.com/ibague/audio-105767-habitantes-del-sector-de-la-gaviota-la-comuna-seis-advierten-sobre-riesgo-inunda>
- Ecos del Combeima (08 de mayo de 2017) En video: tremenda pelea a machete en el Barrio La Gaviota. [Prensa] Recuperado de: <http://www.ecosdelcombeima.com/ibague/nota-105667-video-tremenda-pelea-a-machete-el-barrio-la-gaviota>
- El Nuevo Día (6/8/2011). Pandillas de La Gaviota cobran una nueva vida. [Prensa]. Recuperado de: <http://www.elnuevodia.com.co/nuevodia/actualidad/judicial/106120-pandillas-de-la-gaviota-cobran-una-nueva-vida>
- El Nuevo Día, (15/2/2015). No hay 'Paraíso' en La Gaviota [Prensa]. Recuperado de: <http://www.elnuevodia.com.co/nuevodia/actualidad/judicial/246774-no-hay-paraiso-en-la-gaviota>
- Figueroa J. & Salguero A. (2014.) ¿Y si hablas de...sde tu ser hombre?: Violencia, paternidad, homoerotismo y envejecimiento en la experiencia de algunos varones (pp. 11-52). Colegio de México. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/j.ctt14jxnhf.3>
- Galán, J. S. & Preciado M. (2014). Desensibilización a la violencia una revisión teórica para la delimitación de un constructo. Uaricha, 11(25), 70-81. Universidad de Guadalajara, México. Recuperado de: [https://s3.amazonaws.com/academia.edu/documents/36103598/uaricha\\_1125\\_070081.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1529173228&Signature=%2B0iUU3U4nAMqo6T%2FaufQ7YzQ6wY%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DViolence\\_desensitization\\_delimitating\\_a.pdf](https://s3.amazonaws.com/academia.edu/documents/36103598/uaricha_1125_070081.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1529173228&Signature=%2B0iUU3U4nAMqo6T%2FaufQ7YzQ6wY%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DViolence_desensitization_delimitating_a.pdf)
- González, F. (2008). Subjetividad social, sujeto y representaciones sociales. Revista Diversitas - Perspectivas en Psicología. 4, (2), pp. 225-243. ISSN: 1794-9998. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/html/679/67940201/>
- González, F (2010) Alteridad en estudiantes. 14, (42), pp, 889-910. Recuperado de: ["http://www.comie.org.mx/v1/revista/visualizador.php?articulo=ART42014&criterio=http://www.comie.org.mx/documentos/rmie/v14/n042/pdf/42014.pdf"](http://www.comie.org.mx/v1/revista/visualizador.php?articulo=ART42014&criterio=http://www.comie.org.mx/documentos/rmie/v14/n042/pdf/42014.pdf)
- González, F (2011). La alteridad desde el desarrollo evolutivo, un estudio durante el primer año del niño Revista Intercontinental de Psicología y Educación, vol. 13, núm. 2, julio-diciembre, 2011, pp. 75-95 Universidad Intercontinental Distrito Federal, México. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/802/80220774005.pdf>
- González Pagés, J. C., & Fernández González, D. A. (2009). Masculinidad y violencia: aproximaciones desde el universo del deporte. Educar em Revista, (35). Recuperado de: <http://www.scielo.br/pdf/er/n35/n35a10.pdf>
- Hall, S. (2010). Sin garantías: Trayectorias y problemáticas en estudios culturales. Envión Editores. Ed, 1. Pp 619. Ecuador. Recuperado de: [http://perio.unlp.edu.ar/catedras/system/files/stuart\\_hall\\_-\\_sin\\_garantias.pdf](http://perio.unlp.edu.ar/catedras/system/files/stuart_hall_-_sin_garantias.pdf)
- Jodelet, D. (2008). El movimiento de retorno al sujeto y el enfoque de las representaciones sociales. Revista Cultura y Representaciones Sociales. IIS. En línea. Año 3, número 5. Disponible en: ["http://www.culturayrs.org.mx/revista/num5/jODELEt.html"](http://www.culturayrs.org.mx/revista/num5/jODELEt.html)México.2008.%202008%20pp32-63"
- Kaplan, C. & Di Napoli, P. (2017). Tipificaciones juveniles sobre la violencia en el escenario escolar. Última década. 25 (46); pp147-183. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362017000100147>





- La Parra, D. y Tortosa, J. (2008). La violencia estructural una ilustración del concepto. Universidad Alicante. Recuperado de <http://www.ugr.es/~fentrena/Violen.pdf>
- Lombana, N. (6/5/2016). Agua y alcantarillado pide comunidad del barrio Eco Paraíso de Ibagué. El salmón Revista de expresión cultural. Recuperado de: <http://www.elsalmon.co/2016/05/agua-y-alcantarillado-pide-comunidad.html>
- Martínez, J. (2017). "El habitus. Una revisión analítica". Revista Internacional de Sociología 75 (3): e074. doi: <http://dx.doi.org/10.3989/ris.2017.75.3.15.115>
- Mayora, F & Castillo, M (2014). Representaciones sociales de la violencia en escolares de instituciones educativas venezolanas. Revista de investigación. Núm 81 Vol 38. Pp. 115-141. Recuperado de "<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=376140396005>"
- Mejía, M. R. (2001). Construir educativamente el conflicto. Hacia una pedagogía de la negociación cultural. Nómadas. (15) p, 38. Recuperado de: [http://www.ucentral.edu.co/images/editorial/nomadas/docs/nomadas\\_15\\_2\\_construir.PDF](http://www.ucentral.edu.co/images/editorial/nomadas/docs/nomadas_15_2_construir.PDF)
- Muñoz, O. Darío. (2008). Baluartes de la masculinidad guerrera en los grupos armados irregulares en Colombia. Ponencia presentada en el III Coloquio Internacional de Estudios sobre Varones y Masculinidades, Universidad de Antioquia, Medellín, 3 a 5 de diciembre de 2008.
- Murillo, J. Martínez, C (2010) Investigación etnográfica. UAM. Madrid. Recuperado de "[https://www.uam.es/personal\\_pdi/stmaria/jmurillo/InvestigacionEE/Presentaciones/Curso\\_10/I\\_Etnografica\\_Trabajo.pdf](https://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/InvestigacionEE/Presentaciones/Curso_10/I_Etnografica_Trabajo.pdf)"
- Navarro, K. (2013). Conflicto, violencia y no-violencia. MISIÓN JURÍDICA Revista de Derecho y Ciencias Sociales. Núm. 6, pp. 95-107. Bogotá, D.C. ISSN 1794-600X. Recuperado de "<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5167573>"
- Neut, P (2017). Las violencias escolares en el escenario educativo chileno. Análisis crítico del estado del arte. Calidad de la educación. (46), pp, 222-247. Santiago de Chile. Recuperado de [http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S0718-45652017000100222&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0718-45652017000100222&lng=es&nrm=iso)
- Paulino, L., Avilés, J. & Sales Luis da Fonseca, P. (2016). Bullying, un problema moral: representaciones de sí mismo y desconexiones morales. Revista de Educación, 373. pp. 9-34. DOI 10.4438/1988-592X-RE-2016-373-319
- Ridao, A. (2008). "El lenguaje secreto de los derechos". X congreso Nacional y II internacional "repensar la niñez en el siglo XXI". Mendoza. Recuperado de <http://www.feeye.uncu.edu.ar/web/X-CN-REDUEI/eje4/Ridao.pdf>
- Rizo, M. (2006). Conceptos para pensar lo urbano: el abordaje de la ciudad desde la identidad, el habitus y las representaciones sociales. Bifurcaciones. (6), pp 13. Recuperado de [http://www.bifurcaciones.cl/006/bifurcaciones\\_006\\_Rizo.pdf](http://www.bifurcaciones.cl/006/bifurcaciones_006_Rizo.pdf)
- Rubén Darío Correa [Noticias web Ibagué y Tolima] (2018). Posible guerra entre pandillas dejó un muerto en la parte alta del barrio la gaviota. Recuperado de: <http://rubendariocorrea.com/wpsite/posible-guerra-pandillas-dejo-muerto-la-parte-alta-del-barrio-la-gaviota/>
- Ruiz, S. (2002). «Impactos psicosociales de la participación de los niños y jóvenes en el conflicto armado». En: Conflicto armado, niñez y juventud: una perspectiva psicosocial. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia y Fundación Dos Mundos. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/tsocial/article/view/8448/9092>
- Saavedra, E.; Villalta M. & Muñoz, M. (2007). VIOLENCIA ESCOLAR: LA MIRADA DE LOS DOCENTES. Límite. Revista de Filosofía y Psicología. 2(15), pp. 39-60 Universidad Católica del Maule. Talca-Chile. ISSN 0718-1361. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/html/836/83601503/>
- Secretaría Municipal de Planeación de Ibagué. Centro de Información Municipal para la Planeación Participativa CIMPP. Proyección de población por Comuna. Recuperado de <http://cimpp.ibague.gov.co/demografia/#1508529820091-7ba0ae61>
- Sossa Rojas, A. (2011). Análisis desde Michel Foucault referentes al cuerpo, la belleza física y el consumo Polis. Revista de la Universidad Bolivariana. 10 (28), pp, 16. Universidad de Los Lagos Santiago, Chile. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/305/30518550026.pdf>
- Umaña, S. A. (2002). Las representaciones sociales: ejes teóricos para su discusión. Flasco (Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales).
- Vega-Umbasía, L.A., Fernández-Gallego, A.A., Giraldo-Navia, N.R. (2017) Los entornos sociales y su relación con el conflicto y la violencia escolar en las ciudades de Armenia y Manizales, Colombia. Sophia, 13(1):34-4. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/sph/v13n1/v13n1a04.pdf>
- Velasco, J (2011). Violencia instrumental y sentimientos Morales. Reop. Vol 22. No 3. 273-288. Recuperado de: <http://revistas.uned.es/index.php/reop/article/view/11281>





Villamañan, M. (2016). Lo comunitario en las representaciones sociales de la violencia. *Psicología&Sociedade*, 28(3), 494-504. Recuperado de:<http://dx.doi.org/10.1590/1807-03102016v28n3p494>



## REVISTA LATINOAMERICANA OGMIOS

Revista Científica del Instituto de Investigación y Capacitación Profesional del Pacífico

DOI: <https://doi.org/10.53595/rlo.v2.i5.042>

# LA PARTICIPACIÓN POLÍTICO-ELECTORAL DE LA POBLACIÓN DURANTE LA PANDEMIA: MÉXICO Y LATINOAMÉRICA

 Marcela Cavazos-Guajardo Solís<sup>1</sup>
Universidad Autónoma de Nuevo León, Monterrey – México<sup>1</sup>**Palabras clave:**Elecciones,  
Pandemia,  
Voto,  
Participación,  
Población.**Recibido**

15 de junio 2022

**Corregido**

30 de junio 2022

**Aceptado**

15 de julio 2022

**En línea**

1 de agosto 2022

**RESUMEN**

La repentina llegada del COVID-19 al mundo en el año 2020 trastocó los procesos políticos-electorales de los países al decidir entre llevar a cabo las elecciones previstas o posponerlas. En países latinoamericanos como Chile, República Dominicana y México las autoridades decidieron posponer la fecha de las elecciones; en el caso de Perú los comicios se celebraron en la fecha establecida. El objetivo general de la presente investigación es identificar la manera en la que la pandemia por Covid-19 impactó sobre la participación de la población en las elecciones celebradas mediante un análisis de contenido de diversas fuentes. El proceso electoral en pandemia significó un reto inmenso para las instituciones electorales, sin embargo, estuvieron marcadas por baja participación de la ciudadanía. Se concluye que se requieren estrategias innovadoras en el escenario electoral, que puedan propiciar una mayor participación de la población aún en condiciones especiales.

<sup>1</sup>Maestra en Ciencias Políticas y Doctora en Filosofía con acentuación en Ciencias Políticas ambos grados por la Universidad Autónoma de Nuevo León. Ha escrito artículos en revistas nacionales e internacionales y sus líneas de investigación son Participación ciudadana, Gobernanza y Gobierno abierto.  
Correo de contacto [dra.marcelacavazos@gmail.com](mailto:dra.marcelacavazos@gmail.com)

# THE POLITICAL-ELECTORAL PARTICIPATION OF THE POPULATION DURING THE PANDEMIC: MEXICO AND LATIN AMERICA

## ABSTRACT

The sudden arrival of COVID-19 in the world in 2020 disrupted the political-electoral processes of the countries when deciding between carrying out the planned elections or postponing them. In Latin American countries such as Chile, the Dominican Republic and Mexico, the authorities decided to postpone the date of the elections; in the case of Peru, the elections were held on the established date. The general objective of this research is to identify the way in which the Covid-19 pandemic impacted the participation of the population in the elections held through a content analysis of various sources. The electoral process in a pandemic represented an immense challenge for the electoral institutions, however, were marked by low citizen participation. It is concluded that innovative strategies are required in the electoral scenario, which can promote greater participation of the population even in special conditions.

**Keywords:** Elections, pandemic, vote, participation, population.

## INTRODUCCIÓN

Durante el mes de marzo del año 2020, se presentaron altos niveles de propagación del COVID-19 en diversos países, por lo que la Organización Mundial de la Salud otorgó el nivel de pandemia, lo que trajo consigo cambios en la dinámica política, social, educativa y financiera en todo el mundo (Velarde-Koechlin et al., 2021).

En México, la Secretaría de Salud anunció la implementación de la Jornada Nacional de Sana Distancia, como medida preventiva, la cual incluía la suspensión de toda actividad no esencial. Se suspendieron las actividades educativas presenciales en todos los planteles de educación básica, media superior y superior a nivel nacional, así como la asistencia a los centros de trabajo, con lo que se dio inicio a una nueva modalidad en la vida de los mexicanos (Cavazos-Guajardo, 2020).

Además, se instauró el cubrebocas como obligatorio para espacios públicos y se estableció el “Semáforo epidemiológico” que consta de 4 tonos según el nivel de riesgo.

Esta pandemia global que vivimos constituye la crisis más importante que el planeta ha enfrentado en los últimos tiempos y, muy probablemente, marcará un antes y un después en la manera como maniobramos como sociedades (Muñoz-Pogossian, 2021).

Muchas de las medidas de prevención y contención establecidas por parte de los diferentes gobiernos de países democráticos alrededor del mundo han tenido como finalidad controlar la propagación del virus Covid-19 y disminuir en medida de lo posible



su letalidad. Sin embargo, estas acciones han afectado el ejercicio de algunos derechos humanos considerados como fundamentales, entre los cuales se encuentran el derecho a la educación, el derecho a la libre expresión y el derecho político a elegir y ser elegido (Espinosa, 2021).

Una de las aristas de esta discusión pública ha sido la celebración de elecciones. De acuerdo con Querido (2021) entre el 21 de febrero y el 9 de agosto de 2020, al menos 69 países en todo el mundo pospusieron la celebración de sus jornadas electorales, ante el riesgo de contagio por Covid-19.

En ese sentido, surge la duda acerca de los cambios que se generaron, específicamente en el entorno electoral mexicano como consecuencia de la pandemia por Covid-19 y la manera en la que impactó en la participación de la población, lo que se intentara ahondar en el presente documento.

## **MATERIALES Y MÉTODOS**

En la presente investigación se realiza un análisis de contenido comparado, el cual incluye un conjunto de técnicas de organización de diversa información que hace surgir temas y conocimientos (Gomes & Ribeiro, 2009).

Arandes (2013) describe el análisis de contenido comparado como un conjunto de metodologías de estudio de las comunicaciones que maneja clasificaciones sistemáticas y objetivas de descripción del contenido de los textos.

El objetivo general de la presente investigación es identificar la manera en la que la pandemia por Covid-19 impactó sobre la participación de la población en las elecciones celebradas, para lo cual se revisaron artículos científicos, informes gubernamentales oficiales, notas de medios de comunicación, entre otros documentos.

## **RESULTADOS Y DISCUSIÓN**

### **Derecho electoral vs Derecho a la salud**

La pandemia ha generado presiones importantes en los gobiernos, especialmente en sus sistemas de salud pública y protección social, y sus respuestas de política pública se han modificado. Se ha buscado garantizar el acceso a alimentos y medicamentos para la población, los aumentos en el gasto social a través de la generación de transferencias directas a hogares sin un sustento económico o familias en pobreza, así como la entrega



de paquetes de alimentos o de artículos de primera necesidad. Todas estas medidas han estado enfocadas en aliviar los efectos de la pandemia en diferentes facetas de los derechos, pero en particular en los derechos económicos y sociales de la ciudadanía (Muñoz-Pogossian, 2021).

Al mismo tiempo, la pandemia alteró las condiciones para el libre ejercicio de los derechos civiles y políticos de la población. Con el objetivo de contener los contagios, los gobiernos han tomado medidas que van desde las restricciones al tránsito y la actividad productiva, hasta el derecho de movilidad y cierre de fronteras, las limitaciones al derecho a la protesta para evitar aglomeraciones, al igual que controles por parte del Estado al acceso a la información sobre la base de que se pueda estar diseminando información falsa en una situación de crisis (Muñoz-Pogossian, 2021).

El impacto de esta pandemia en los procesos electorales de los países también es importante. El principal dilema que ha inducido la pandemia por covid-19 en materia electoral es decidir si se deben celebrar o postergar las elecciones, e incluso se ha planteado como una cuestión de derechos, decidir entre el derecho a votar y el derecho a la salud. El mantener una fecha de votación previamente establecida podía tener implicaciones de salud para la población. Pero, por otro lado, posponer las elecciones acarrea consideraciones legales. En ambos casos hay también efectos políticos (Espinosa, 2021).

En algunos países se optó por posponer las elecciones para dar prioridad a la emergencia sanitaria y no correr el riesgo de que se presentaran contagios masivos. Contrariamente, en otros países, se decidió celebrar elecciones en contexto de pandemia, tomando en cuenta las vulnerabilidades particulares de las personas mayores, con discapacidad y las restricciones en materia de salud. En aras de cuidar el Estado de derecho, la mejor opción siempre será no suspender elecciones ya que la pandemia no debería poner en pausa a la democracia; sin embargo, cada país decidió sus propios acuerdos para definir la ruta a seguir (Muñoz-Pogossian, 2021).

La posibilidad de la jornada electoral de convertirse en una oportunidad para la propagación del covid-19 impulsó a las autoridades del Estado y sus órganos electorales a una redefinición de los protocolos del proceso electoral.

Entre los nuevos retos en el escenario electoral que enfrentamos a partir de la pandemia de Covid-19 destacan el asegurar espacios libres de tumultos que garanticen la sana



distancia, ya que las elecciones representan un fenómeno social donde se movilizan millones de personas hacia lugares en común con la finalidad de elegir a sus representantes.

Espinosa (2021) resume cuatro sugerencias establecidas por la Organización de Estados Americanos para aquellos países interesados en llevar a cabo elecciones en medio de la pandemia por Covid-19:

1. Valorar las condiciones de salud: La decisión de posponer o llevar a cabo una elección democrática debe estar basada principalmente en el estado de salud de la ciudadanía, es decir, se deben tomar en cuenta los estudios, informes y recomendaciones de las autoridades de salud.
2. Tomar en cuenta el marco legal: Los países tienen el deber y la responsabilidad de garantizar el cumplimiento de su constitución y de la legislación electoral vigente. La decisión de posponer un proceso electoral debe estar respaldada por los cambios al ordenamiento jurídico a través de procedimientos legislativos formales que generen certeza jurídica y garanticen el ejercicio de los derechos políticos de los ciudadanos.
3. Dar prioridad a los acuerdos políticos: La decisión de posponer la jornada electoral genera de manera natural un impacto político. Es de suma relevancia mantener el diálogo entre los distintos actores e instituciones involucrados y buscar generar en conjunto acuerdos que satisfagan el interés de todos.
4. Establecer una fecha adecuada: Una vez agotada la evaluación de los riesgos y beneficios, si se acuerda la postergación de una elección, es importante establecer una fecha o un rango de fechas a fin de que se brinde certeza y permita ordenar las actividades electorales a un nuevo cronograma, evitando la extensión de mandato de manera indefinida.

La necesidad de la presencia de la población en los centros de votación representa una amenaza a la salud de cada uno de los votantes, así como de los voluntarios que participarían en la jornada electoral, dado que como hay conglomeraciones, se propicia la transmisión de la enfermedad.

Por lo anterior se debe contar con los productos y el personal necesario para garantizar la limpieza y desinfección de los materiales electorales, así como también se sugiere el cambio de las urnas de cartón por urnas construidas con material acrílico, que sea más



resistente y sea más sencillo desinfectar. Por otro lado, se propone ubicar los centros de votación en espacios que cuenten con áreas abiertas amplias y ventiladas además de elaborar y aplicar protocolos sanitarios para la distribución y el uso de los materiales electorales, así como contar con planes de contingencia en caso de que se presenten electores con síntomas de covid-19 (Querido, 2021).

Calderón (2020) menciona que debido al riesgo de salud que representa para la población el acudir a votar en las elecciones también existe el reto de que eventualmente la participación de los ciudadanos puede verse disminuida de manera que les reste legitimidad a los resultados de la elección, así como a los candidatos ganadores.

Se debe advertir también que las campañas electorales sufrieron modificaciones gracias a la pandemia, por ejemplo, los actos masivos cambiaron a reuniones virtuales en su mayoría o presenciales, pero con un número muy reducido de personas y realizados en lugares abiertos y con buena ventilación. Además, todas las actividades de campaña debían llevarse a cabo con cubrebocas y con distanciamiento de 1,5 metros entre personas.

Las campañas electorales en pandemia debían contar con estrategias de comunicación altamente efectiva de manera que se conecten los candidatos con la ciudadanía, por lo que se requería mayor creatividad e innovación en la manera de acercarse al electorado, de promover el voto y de incentivar la participación ciudadana (Espinosa, 2021).

Los protocolos sanitarios propiciaron el uso de nuevos mecanismos de comunicación política y campañas electorales a partir de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). Los candidatos tienen en internet el mayor aliado de comunicación efectiva para lograr convencer a los votantes mediante memes, gif, videos, Tik Tok, entre otros.

Por lo que ahora, ante el escenario electoral durante la pandemia, es de suma importancia el conocimiento de los gustos tecnológicos del electorado, las plataformas digitales más utilizadas, los horarios de mayor interacción e identificar los *influencers*, *youtubers* y *bloggers* que tienen mayor número de seguidores para convertirlos en aliados que compartan el mensaje del candidato, de manera que puedan conectar con los votantes (Espinosa, 2021).

### **Entorno Internacional: Caso Corea del Sur**





Durante el año 2020 se llevaron a cabo elecciones en diversos países del mundo entre los que se encuentran Irán, Taiwán, Guyana, Francia, Alemania, República Dominicana, Bangladesh, Polonia, Guinea, Camerún, Australia, Suiza; Irlanda, Japón, así como Corea del Sur (Calderón, 2020).

Corea del Sur fue uno de los primeros países en el mundo en llevar a cabo elecciones durante la pandemia de COVID-19 y se convirtió en un modelo a seguir ya se respetó el ejercicio de los derechos políticos de la ciudadanía y garantizando la salud de la misma a través de medidas sanitarias que evitaron un aumento en los contagios (Espinosa, 2021).

El 15 de abril de 2020 Corea del Sur, en plena crisis por Covid-19, llevó a cabo las elecciones legislativas y fue posible gracias a bajo energías sanitarias, entre las que destacan que las campañas políticas para convencer al electorado se llevaron a cabo de manera virtual, principalmente a través de redes sociales, aplicaciones telefónicas y materiales postales (Espinosa, 2021).

De igual manera se incentivó a la ciudadanía a llevar a cabo la denominada votación anticipada, enviando el voto vía correo. Para aquellos ciudadanos que prefirieron emitir su voto de manera presencial fue obligatorio el uso de cubrebocas y se colocaron estratégicamente espacios de desinfección. De igual manera, para los votantes que se encontraban en cuarentena por dar positivos al virus COVID-19 se les designó un horario especial, al cerrar las urnas (Calderón, 2020).

Al ingresar a las casillas electorales se les tomaba la temperatura a los ciudadanos y si alguien presentaba una temperatura mayor a 37.5 C° eran trasladadas a una casilla especial para emitir su voto de manera segura para el resto de los votantes (Calderón, 2020).

Según la Comisión Electoral de Corea del Sur, la participación de la ciudadanía en las elecciones fue de 65.1%, que corresponde a 44 millones de votos, la más alta registrada en la historia democrática de dicho país (Espinosa, 2021).

Espinosa (2021) comenta que el éxito de los comicios celebrados en Corea del Sur se debió en gran medida a que el marco jurídico de dicho país aprueba diversos mecanismos de votación que pueden ser utilizados por la ciudadanía para emitir su sufragio, como el voto a distancia y por correo, por lo que resulta más fácil garantizar los derechos políticos de la población.



## Contexto Latinoamericano

Al llegar la pandemia a Latinoamérica, irrumpió en una región integrada por países con diferentes grados de desarrollo, con debilidades institucionales específicas y con distintos niveles de deterioro, en la garantía de derechos individuales y sociales (Querido, 2021).

En algunos países latinoamericanos se tenían previstos procesos electorales, que debido a la emergencia sanitaria significó un gran desafío para los organismos electorales involucrados en su organización tomar la decisión de la postergación de estos o llevarlos a cabo. Estos organismos electorales debían considerar garantizar la salud de la ciudadanía ante el riesgo latente de contagio y, al mismo tiempo, brindar el derecho al sufragio del electorado (Velarde et al., 2021).

En América Latina el aplazamiento de elecciones fue la medida tomada por países como Bolivia, Brasil, Chile, México, Paraguay, Perú, República Dominicana, Trinidad y Tobago y Uruguay. En la Tabla 1 se presentan las fechas previstas para las elecciones en países latinoamericanos y la fecha en que finalmente fueron llevadas a cabo (Espinosa, 2021).

**Tabla 1**  
Fechas establecidas para las elecciones en países latinoamericanos

País	Fecha original	Fecha pospuesta
Bolivia	3 de mayo	18 de octubre
Brasil	4 de octubre	29 de noviembre
Chile	26 de abril	25 de octubre
México	7 de junio	18 de octubre
Paraguay	8 de noviembre	10 de octubre de 2021
Perú	26 de enero	11 de abril de 2021
República Dominicana	16 de febrero	5 de julio
	16 de mayo	
Trinidad y Tobago*	10 de agosto	10 de agosto
Uruguay	10 de mayo	27 de septiembre

Fuente: (Espinosa, 2021)

\* Aunque las elecciones municipales del 16 de febrero sí se llevaron a cabo, por problemas en el voto electrónico se decidió repetirlos, de manera que el 5 de julio se realizaron tanto las municipales como las presidenciales, que sí fueron pospuestas a causa del covid-19.

## Chile

En Chile, el primer caso de Covid-19 se detectó el 3 de marzo de 2020 (Heiss, 2020) en un momento en que el país enfrentaba crisis social y política muy fuerte, la cual se profundizó a raíz de la pandemia (Vergara, 2022).

La administración del presidente Piñera tuvo un acumulado de desaciertos que desencadenaron el descontento ciudadano y que generó la crisis vivida el 18 de octubre



del 2019 denominado estallido social o el día en que #ChileDespertó donde millones de chilenos salieron a las calles a manifestarse en contra del gobierno (Jiménez, 2020).

Como respuesta, el gobierno presentó la Nueva Agenda Social, con nuevos programas en el tema de pensiones, salud y medicamentos. Después de varias semanas de discusión parlamentaria, se acordó implantar el Acuerdo por la Paz Social y llevar a cabo el Plebiscito Nacional Constituyente, el cual estaba programado inicialmente para el 26 de abril pero que, por la emergencia sanitaria generada por el Covid-19, fue postergado para el 25 de octubre del año 2020 (Jiménez, 2020).

El Servicio Electoral (Server) acordó cambiar el calendario en el que tenía previsto realizar el plebiscito constitucional, así como también mover la fecha de las elecciones generales de alcaldes, concejales, gobernadores y 46 Desafíos de la administración de elecciones constituyentes (en caso de que se impusiera la opción “apruebo” en el Plebiscito Nacional), del 25 de octubre de 2020 al 11 de abril de 2021 (Heiss, 2020).

Al iniciar la pandemia la actitud del gobierno se enfocó en intentar mantener la normalidad, se descartó la idea de suspender las clases y de suspender labores. Sin embargo, la presión del Colegio Médico y las autoridades municipales empujaron al gobierno a adoptar paulatinamente medidas de confinamiento y de ayuda económica. El 15 de marzo se anunció la suspensión de clases en escuelas y universidades y el 18 se decretó el Estado de Catástrofe, uno de los estados de excepción constitucional que contempla la Constitución Política de la República para situaciones de calamidad pública que permite limitar las libertades de movilidad y reunión (Heiss, 2020).

A dos meses del plebiscito, Servel anunció el Protocolo Sanitario que sería aplicado en este evento, con el fin de que la pandemia no fuera un factor que determinara la participación de la población en las votaciones. Entre las medidas se incluyó desinfectar los espacios de votación previo, durante y posterior a la jornada electoral; contar con gel antibacterial y control de temperatura en la entrada de cada casilla, así como mascarilla obligatoria y distanciamiento físico (Querido, 2021).

También se solicitó a la población que el día de la votación acudieran sin acompañantes a menos que necesitaran asistencia para emitir su voto y se estableció el horario de 14:00 a 17:00 horas como exclusiva para personas de 60 o más años y sólo podrían votar personas de menor edad si no existían en la fila personas de 60 o más años a la espera de votar (Servicio Electoral de Chile, 2022).



En el interior de los Centros de votación los vocales de mesa solicitaban la cédula de identidad o pasaporte, los cuales podían estar vencidos hasta 12 meses previo a la votación y el documento se colocaba sobre la mesa, para evitar contacto directo con el vocal y posteriormente el votante debía alejarse y retirar la mascarilla por tres segundos para verificar su identidad (Servicio Electoral de Chile, 2022).

La participación electoral fue de 50.9% por lo que hubo un abstencionismo del 49.1% (El Mostrador, 2022) y el boletín oficial de resultados indica que el 78.27% de los votos fue para la opción Apruebo, mientras que el 21.73% por ciento fue para la opción Rechazo. En lo referente al órgano que redactará la nueva Constitución, la Convención Constitucional obtuvo un 78.99% y la Convención Constitucional Mixta un 21.01% (Servicio Electoral de Chile, 2022).

## Perú

Una vez presente la pandemia de Covid-19 en el escenario mundial, el 11 de marzo de 2020, el entonces presidente de Perú Martín Vizcarra declaró estado de emergencia sanitaria a nivel nacional por un plazo inicial de noventa días calendario y el 15 de marzo dispuso una cuarentena obligatoria general. Sin embargo, pese a las medidas adoptadas por el gobierno para contener el avance del virus, los casos en el país fueron aumentando, por lo que se convirtió en uno de los países de América Latina con más contagios por millón de habitantes (Velarde et al., 2021).

La pandemia dejó al descubierto las enormes limitaciones de la institucionalidad estatal peruana para hacer frente a una crisis de gran magnitud como la de Covid-19 (Vergara, 2020). El sistema de salud se vio rápidamente desbordado por la cantidad de contagios y colapsó, por lo que a pesar de la severa y larga cuarentena que el gobierno adoptó en julio y agosto de 2020, Perú ostentó una de las tasas relativas a la población total más altas del mundo de mortalidad por Covid-19 (Muñoz, 2021).

Según Muñoz (2021) la pandemia visibilizó también las grandes desigualdades presentes en la población y generó una crisis donde aumentaron los ciudadanos insatisfechos con el gobierno dispuestos a votar por una propuesta de cambio radical.

Al igual que otros países latinoamericanos, Perú tenía programadas las Elecciones Generales 2021 para el 11 de abril del mismo año, y se procedió a la organización de estos comicios convirtiéndose en un reto para las instituciones electorales que tuvieron que



planear estrategias enfocadas a evitar contagios antes y durante el día de las elecciones. Las actividades públicas masivas de promoción electoral públicas fueron restringidas, lo que afectó también el desarrollo de las elecciones. El padrón electoral se cerró el 11 de abril del 2020 contando el país con 6.848 contagios de Covid-19 confirmados (Velarde et al., 2021).

Adentrándonos al proceso electoral peruano es importante contextualizar que, para finales del año 2020, ya inmersos en la pandemia, se contó con la inscripción oficial de 19 candidaturas a la presidencia y 20 listas al Congreso (Muñoz, 2021).

El órgano responsable de organizar las elecciones es la Oficina Nacional de Procesos Electorales (ONPE) y estableció para las elecciones de 2021 una estrategia innovadora de horario escalonado para acudir a votar con el fin de evitar contagios por Covid-19 (Oficina Nacional de Procesos Electorales, 2022).

En el horario de 7:00 a 9:00 pm podían acudir a votar adultos mayores, mujeres embarazadas, personas con discapacidad y de riesgo. En el horario comprendido entre 9:00 am y 7:00 pm se sugería acudir a votar según los turnos se establecieron en base al último dígito de su documento nacional de identidad. A continuación, se presenta la Tabla 2 donde se muestra el horario correspondiente a cada número.

**Tabla 2**  
Horario establecido según el último dígito del documento nacional de identidad

Último dígito	Horario sugerido
1	9:00 a 10:00 am
2	10:00 a 11:00 am
3	11:00 a 12:00 am
4	12:00 am a 1:00 pm
5	1:00 a 2:00 pm
6	2:00 a 3:00 pm
7	3:00 a 4:00 pm
8	4:00 a 5:00 pm
9	5:00 a 6:00 pm
0	6:00 a 7:00 pm

Fuente: (Oficina Nacional de Procesos Electorales, 2022).

Adicional al horario escalonado sugerido para asistir a votar, la ONPE estableció algunas medidas para evitar contagios, como el uso permanente de cubrebocas, el distanciamiento físico de metro y medio, la toma de temperatura al ingresar a la mesa de votación, desinfección de manos y de las suelas de los zapatos y, además, se solicitó a los votantes acudir con un lapicero de tinta azul, para emitir el sufragio (Oficina Nacional de Procesos Electorales, 2022).



Los candidatos que pasaron a una segunda vuelta electoral fueron Keiko Fujimori, hija de Alberto Fujimori, un expresidente peruano que se encuentra encarcelado y, por otro lado, sin ser pronosticado en encuestas, Pedro Castillo, quien logró obtener el 18,9% de los votos, seguido por Fujimori con el 13,4% (Muñoz, 2021).

Se logró una participación de 17,713,716 votantes lo que representa el 70.04% de participación ciudadana según datos oficiales, lo que significa el 29.96% de abstencionismo (ONPE, 2022).

Nadie vaticinaba que Castillo sería el candidato que más votos obtendría, pero su discurso sobre la urgencia de la renovación del sistema político y económico para combatir la pobreza y desigualdad logró convencer a los electores (New York Times, 2021).

### **República Dominicana**

Otro de los países de América Latina que pospuso sus elecciones generales por la pandemia del covid-19 fue República Dominicana, donde la Junta Central Electoral (JCE) acordó trasladar la fecha de sus elecciones presidenciales y legislativas del 17 de mayo al 5 de julio de 2020, convirtiéndolo en los primeros comicios a realizarse durante la pandemia en América Latina (DW, 2020).

El 5 de julio de 2020 se llevaron a cabo las votaciones a pesar de que la emergencia sanitaria por el coronavirus estaba en plena vigencia, con cifras récord de contagio de más de 1.000 personas diagnosticadas diariamente. El candidato presidencial que resultó ganador se impuso en la primera vuelta, juramentándose en el cargo el 16 de agosto; con lo cual este país pudo ajustar la realización de los comicios con sus lapsos constitucionales (Querido, 2021).

La jornada electoral, a la cual fueron llamados cerca de 7,5 millones de votantes, de ellos casi medio millón en el exterior, fue convocada para elegir al sucesor del presidente Danilo Medina, en el poder desde 2012 e impedido constitucionalmente de presentarse a un tercer mandato. La abstención fue de 44.71 %; la más alta al menos desde 1998 (DW, 2020).

La decisión del órgano de administración electoral de realizar estas elecciones en medio de la emergencia sanitaria por el covid-19 generó temor de que se produjera una alta abstención; sin embargo, la misma se ubicó en 44,7% según el boletín final de la JCE en la elección presidencial. Aunque fue la más alta en un proceso electoral de gran



convocatoria nacional, después de la dictadura militar en 1961, es importante destacar que se movilizó en un mismo día el 55% de la población electoral, es decir, más de 4 millones de electores (Querido, 2021).

La Misión de Observación Electoral de la OEA señala que la pandemia impactó el proceso electoral de distintas maneras, comenzando con su postergación y que no fue acompañado de una suspensión temporal del periodo de campaña, que se prolongó de dos a casi cuatro meses, la cual fue impactada por las medidas de distanciamiento social y el toque de queda, lo que fue aprovechado por el oficialismo para realizar actividades fuera del horario permitido. Asimismo, reconoce que la JCE desarrolló un protocolo sanitario y adoptó una serie de medidas con el fin de reducir el riesgo de contagio desde la preparación hasta el día de los comicios, nutriéndose de los aprendizajes de experiencias de otros países que habían celebrado elecciones en el marco de la pandemia. Resalta que la experiencia de República Dominicana contribuye a ese aprendizaje internacional. Entre las medidas establecidas se distingue que la totalidad de los centros observados contó con productos desinfectantes, mascarillas, guantes y toallas húmedas, además de indicaciones para guardar la distancia entre los votantes al interior.

Las elecciones transcurrieron en relativa calma y con un buen flujo de votantes pese al coronavirus, que hasta ese momento sumaba 37.425 contagiados, con 794 muertos (DW, 2020).

### **Sistema electoral en México**

Al hablar de un sistema electoral se refiere a un conjunto de instituciones políticas que tienen impacto en la escena pública, en la medida que se establecen las reglas del juego, rutinas, procesos y creencias en torno a las cuales se construye la actividad política empataada a la actividad pública (Pérez, 2008).

El sistema electoral mexicano a nivel federal lo componen el Instituto Nacional Electoral, una autoridad administrativa regulada en el artículo 41 de la Constitución, el Tribunal Electoral del Poder Judicial de la Federación, una autoridad jurisdiccional que se encuentra regulada por el artículo 99 constitucional y la Fiscalía Especial para la Atención de Delitos Electorales, organismo especializado de la Procuraduría General de la República, encargado de investigar los delitos electorales a nivel federal (Instituto Nacional Electoral, 2022).





El Instituto Nacional Electoral (INE) tiene como función primordial llevar a cabo las elecciones federales y emitir la credencial para votar que es la identificación oficial, pero además realiza una serie de actividades tanto al interior del instituto como para la ciudadanía (Instituto Nacional Electoral, 2022).

El INE también se encarga de administrar el tiempo que le corresponde al Estado en radio y televisión para fines electorales, examinar y ajustar el número de distritos electorales a nivel federal, organizar y mantener actualizado el Registro Federal de Electores, así como entregar los recursos que por ley les corresponden a los partidos y agrupaciones políticas nacionales y vigilar su uso (Instituto Nacional Electoral, 2022).

En México tienen derecho a votar todos los mexicanos mayores de 18 años que no estén purgando una condena en prisión, sin embargo, para que disfruten de este derecho es necesario que estén inscritos en el Registro Federal de Electores y cuenten con la credencial para votar con fotografía (Instituto Nacional Electoral, 2022).

El voto en México es universal, es secreto, directo (sin intermediarios), personal, intransferible y libre. Es un derecho, pero no se considera obligatorio ejercerlo (Instituto Electoral del Estado de Baja California, 2022).

La votación para elegir presidente de la República en México, así como Senadores y Diputados Federales se genera en una misma fecha para todo el país. Sin embargo, para el caso de gubernaturas, diputaciones locales y ayuntamientos se van renovando en diferentes años, según lo estipule cada Constitución estatal y los lineamientos que establezca la institución electoral de cada entidad. De tal modo que durante el año 2020 se tenía previsto llevar a cabo elecciones para diputados locales en Coahuila y ayuntamientos en el estado de Hidalgo.

### **Procesos electorales en México en amenaza ante Covid-19**

La llegada de la pandemia a México tomó por sorpresa al gobierno federal, que inicialmente minimizó el tema. El presidente Andrés Manuel López Obrador, además de resistirse a utilizar el cubrebocas, realizó comentarios desafortunados que iban en contra de los protocolos establecidos a nivel mundial para frenar los contagios. Por mencionar algunos ejemplos, el 06 de marzo del 2020 mencionó: “Miren lo del coronavirus: hay que abrazarse, no pasa nada”. Posteriormente, el 23 de marzo, cuando ya había 300 contagios



y 2 muertos, dijo: “Sigán llevando a la familia a comer a los restaurantes, a las fondas, porque eso es fortalecer la economía familiar, la economía popular” (Carrillo, 2020).

El Consejo General del Instituto Nacional Electoral (INE) el 2 de abril de 2020, a pocas semanas del reporte de los primeros casos de COVID-19 en el país, autorizó suspender de manera temporal el desarrollo de los procesos electorales locales, en los estados Coahuila e Hidalgo, con motivo de la pandemia, con lo que se dio inicio a una larga incertidumbre acerca de las fechas en que se llevarían a cabo los comicios electorales, así como de la manera en la que se llevaría a cabo el proceso (Vargas, 2021).

En Hidalgo, la suspensión de la jornada electoral de ayuntamientos generó diversos inconvenientes para algunos actores que deseaban contender por un puesto de elección popular y que ocupaban cargos públicos, ya que desde meses antes habían solicitado licencia para desprenderse de dicho cargo, como lo estipula la ley (Lugo, 2021).

Lugo (2021) sostiene que la incertidumbre más grande fue respecto a que si la jornada electoral se realizaría en el transcurso del año 2020 o sería hasta el siguiente año. La otra duda importante era quién gobernaría los ayuntamientos, debido a que se tenía determinado que los candidatos ganadores tomaran protesta el 5 de septiembre del 2020. Finalmente, se decidió la creación de Consejos Municipales, que se encontraban ya contemplados por la Ley Orgánica Municipal del Estado de Hidalgo y se tenía previsto que los concejales estarían en funciones en los ayuntamientos del 5 de septiembre al 14 de diciembre, cediendo los espacios a los candidatos que resultaran ganadores. Sin embargo, la elección y la conformación se operaron sin transparencia desde el Congreso del Estado de Hidalgo.

Posteriormente se publicó un Acuerdo del Consejo General del INE donde se estableció el domingo 18 de octubre del 2020 como la fecha para la realización de la jornada electoral en Hidalgo y Coahuila, por lo que se convirtieron en los primeros estados en llevar a cabo elecciones durante la pandemia. Se informó también que los candidatos ganadores ocuparían el puesto a partir del 14 de diciembre (Instituto Electoral de Coahuila, 2020) (Lugo, 2021).

Con el semáforo epidemiológico en color naranja, es decir con riesgo alto de contagio, iniciaron las campañas políticas más cortas que el estado de Hidalgo haya registrado. Semanas antes de la elección el INE anunció que no se utilizaría el Programa de Resultados Preliminares (PREP) para ir dando resultados de las actas computadas.



Posteriormente se anunció que se manejaría el denominado programa Preliminares Hidalgo 2020.

Para el día de la elección se estableció un protocolo de prevención de contagios dentro de las casillas electorales como la sana distancia, el uso de cubrebocas, la colocación de gel antibacterial y la toma de temperatura (Instituto Nacional Electoral, 2020d).

Sin embargo, a pesar de los esfuerzos realizados, el miedo de la población a contagiarse de COVID-19 fue latente. El saldo negativo que dejaron las campañas electorales durante la pandemia por el covid-19 fue de siete candidatos contagiados, de los cuales dos lamentablemente fallecieron. Al finalizar la jornada electoral, el Partido Revolucionario Institucional resultó vencedor, ganando más de 30 ayuntamientos (Lugo, 2021).

Según Lugo (2021) estas elecciones han sido las más competitivas, incluso menciona que en varios municipios existen dudas acerca de quién resultó ganador, dada la poca diferencia entre los porcentajes de votos de los candidatos competidores. Por ejemplo, en Acaxochitlán hubo un empate electoral y en Ixmiquilpan se anularon los resultados.

Vargas (2021) comenta que el programa Preliminares Hidalgo 2020 presenta dos estadísticas distintas con respecto a los resultados electorales. En el apartado de resultados por casilla denominado “Detalle por casilla del cómputo 2020” del Instituto Estatal Electoral del estado de Hidalgo, se presenta una votación total de 1, 036,622 votos, lo cual representa 47.4 % de participación, con un abstencionismo de 52.6 %. Por otro lado, en el documento denominado “Resultados del Proceso Electoral Local 2019-2020” las cifras no coinciden y existe una diferencia de 139, 690 votos, ya que se expone que votaron 1; 176,312 personas que representaron 53.8 % de los votantes; por lo que el nivel de abstencionismo sería de 46.2 %, una diferencia de casi 10 %.

En el estado de Coahuila, las elecciones del 2020 eran para elegir 16 diputaciones de mayoría relativa y 9 de representación proporcional. La campaña fue muy limitada, de poco más de un mes de duración, del 5 de septiembre al 14 de octubre de 2020 (Instituto Electoral de Coahuila, 2020).

Se computaron 3,841 actas, donde se constató que se registraron 875,947 votos, los cuales representan el 39.44% de participación ciudadana. El gran vencedor, al igual que en Hidalgo, fue el Partido Revolucionario Institucional, quien ganó las 16 diputaciones de mayoría relativa., con un 49.31% (Instituto Electoral de Coahuila, 2020).



Tres partidos locales perdieron el registro al no obtener el 3% de la votación: El Partido de la Revolución Coahuilense y el Partido Unidos. Y otros tres con registro nacional perdieron el registro local: Movimiento Ciudadano (MC), el Partido de la Revolución Democrática (PRD) y el Partido del Trabajo (PT) (Televisa News, 2020).

En las elecciones de Hidalgo y Coahuila llevadas a cabo durante el año 2020 tuvieron en común un bajo porcentaje de participación de la ciudadanía, lo que pudo ser una consecuencia del temor de la ciudadanía a contagiarse de COVID-19.

Los candidatos de Morena respaldados por su dirigente estatal Alfonso Ramírez Cuéllar acusaron diversas irregularidades en el proceso electoral entre las cuales destacaron la compra y coacción de votos (Magallanes, et al., 2020).

### **Elecciones 2021**

Para el siguiente año, en México, las elecciones del 6 de junio de 2021 enfrentaban un desafío titánico, con más de 19,000 casos activos de coronavirus y solo un cuarto de la población adulta vacunada. El padrón electoral presentaba 93,5 millones de personas inscritas en las listas nominales para votar en las casi 163.000 casillas instaladas por todo el territorio nacional para renovar la Cámara de Diputados y Congresos locales en los 32 estados y 15 gubernaturas. Ver Tabla 3 (Varela, 2021).

El Instituto Nacional Electoral aprobó un protocolo sanitario con estrictas medidas sanitarias para evitar contagios durante la jornada electoral, entre las que se destacan el uso obligatorio de cubrebocas, la instalación de antibacterial en las casillas electorales para el uso de la ciudadanía, mantener la sana distancia, así como también se recomendó a los votantes llevar su propio marcador o pluma para emitir el voto en las boletas y además el uso de una tinta indeleble con propiedades viricidas para que los funcionarios de casilla marquen a los votantes.

Además de las medidas mencionadas anteriormente cada tres horas se debían desinfectar las casillas instaladas, y durante la votación, sólo se permitía dos electores al interior de la casilla electoral (Vallejo, 2021).

El nivel de participación de la ciudadanía en las elecciones del 6 de junio de 2021 fue de 52.67%. La votación nacional en las elecciones presidenciales de 2018 fue de 63.44%, sin embargo, la votación de las elecciones intermedias del año 2015 fue de 47.72%. En



ese contexto se puede asegurar que se logró una buena participación a pesar de la pandemia de Covid-19 (Alcalá, 2021).

**Tabla 3**  
Elecciones por estado durante el año 2021 en México

Estados	Diputados Federales	Gubernatura	Diputados Locales	Ayuntamientos
<b>Aguascalientes</b>	Si		Sí	Sí
<b>Baja California</b>	Si	Sí	Sí	Sí
<b>Baja California sur</b>	Si	Sí	Sí	Sí
<b>Campeche</b>	Si	Sí	Sí	Sí
<b>Coahuila</b>	Si			
<b>Colima</b>	Si	Sí	Sí	Sí
<b>Chiapas</b>	Si		Sí	Sí
<b>Chihuahua</b>	Si	Sí	Sí	Sí
<b>Ciudad de México</b>	Si		Sí	Sí
<b>Durango</b>	Si		Sí	
<b>Estado de México</b>	Si		Sí	Sí
<b>Guanajuato</b>	Si		Sí	Sí
<b>Guerrero</b>	Si	Sí	Sí	Sí
<b>Hidalgo</b>	Si		Sí	
<b>Jalisco</b>	Si		Sí	Sí
<b>Michoacán</b>	Si	Sí	Sí	Sí
<b>Morelos</b>	Si		Sí	Sí
<b>Nayarit</b>	Si	Sí	Sí	Sí
<b>Nuevo León</b>	Si	Sí	Sí	Sí
<b>Oaxaca</b>	Si		Sí	Sí
<b>Puebla</b>	Si		Sí	Sí
<b>Querétaro</b>	Si	Sí	Sí	Sí
<b>Quintana Roo</b>	Si			Sí
<b>San Luis Potosí</b>	Si	Sí	Sí	Sí
<b>Sinaloa</b>	Si	Sí	Sí	Sí
<b>Sonora</b>	Si	Sí	Sí	Sí
<b>Tabasco</b>	Si		Sí	Sí
<b>Tamaulipas</b>	Si		Sí	Sí
<b>Tlaxcala</b>	Si	Sí	Sí	Sí
<b>Veracruz</b>	Si		Sí	Sí
<b>Yucatán</b>	Si		Sí	Sí
<b>Zacatecas</b>	Si	Sí	Sí	Sí

Fuente: Elaboración propia en base a (Instituto Nacional Electoral, 2022).

Durante los comicios se contó con diversos observadores de organismos internacionales que tuvieron presencia en el país para verificar el proceso electoral y aseguraron que en términos generales balance de la jornada electoral puede considerarse positivo, ya que sólo se reportaron algunos incidentes menores que no ponen en riesgo los resultados de las elecciones (Olivares, 2021).

El esfuerzo realizado por el Instituto Nacional Electoral y cada una de las instituciones electorales estatales de blindar el proceso electoral de manera que fuera seguro para la salud de los votantes fue titánico e histórico.



## Participación ciudadana y abstencionismo en las elecciones durante la pandemia

Los sistemas democráticos de los países se caracterizan por la participación de la población, especialmente ejerciendo su derecho al voto en la elección de sus representantes. Cuando la población decide no votar queda en evidencia su desconfianza a los políticos, al sistema y a la democracia. En México, el abstencionismo electoral se ha ido incrementado, pero este fenómeno se agudizó a raíz de la pandemia del covid-19 (Villanueva Mendoza et al., 2021).

Para las instituciones electorales de los países o estados el decidir llevar a cabo las elecciones durante la pandemia implicaba una serie de preocupaciones, pero quizás una de las principales era que acudiera a votar un bajo porcentaje de la población debido al miedo de resultar contagiados. En el caso de la votación llevada a cabo en México en el año 2021, la participación fue de 52%, es decir, mayor que el proceso electoral anterior, ya que en 2015 solo registró un 47,7% (Velarde et al., 2021).

Por otro lado, en el caso de Perú, el porcentaje de participación fue menor que el proceso electoral anterior, pues en 2021 se registró un 70% en la primera jornada y un 75% en la segunda vuelta, mientras que en 2016 este la participación llegó a un 82% en la primera vuelta y 80% en la segunda vuelta (Velarde et al., 2021).

Al revisar el caso específico de los estados mexicanos que tuvieron elecciones en 2020 se observa que en Coahuila en las elecciones del año 2019 para diputados se presentaron en total 1,359,037 votos cifra que corresponde al 66% de participación y posteriormente en las elecciones del año 2020 durante la pandemia se registraron 875,947 votos lo que representa el 39.38% de participación, es decir, un 60.62% de abstencionismo, un índice muy alto. Sin embargo, durante las elecciones de ayuntamientos en Coahuila en el año 2021 se contó con un total de 1,288,641 votos emitidos, que corresponde con el 57.73% del padrón nominal, es decir, aumentó la participación respecto al año anterior, pero no alcanzó el 66% registrado en el año 2019. Ver tabla 4 (Instituto Electoral Coahuila, 2022).

**Tabla 4**  
Histórico de Participación Ciudadana y Abstencionismo en Coahuila

Coahuila			
Elección	Votos emitidos	% de Participación	Abstencionismo
2019	1,359,037	66%	34%
2020	875,947	39.38%	60.62%
2021	1,288,641	57.73%	42.27%

Fuente: Elaboración propia en base a (Instituto Electoral Coahuila, 2022).



En el estado de Hidalgo en México se realizaron elecciones estatales en el año 2018 para elegir diputados locales y votaron 1,287,340 ciudadanos lo que representó el 60.82% de participación. Durante la pandemia, en el año 2020 se realizaron elecciones para elegir ayuntamientos y se registraron 1,036,622 votos lo que representa el 47.4% de la participación, es decir el 52.6% de la población registrada en el padrón nominal se abstuvieron de votar. Ver tabla 5 (Instituto Electoral de Hidalgo, 2022).

**Tabla 5**  
Histórico de Participación Ciudadana y Abstencionismo en Hidalgo

Hidalgo			
Elección	Votos emitidos	% de Participación	Abstencionismo
2018	1,287,340	60.82%	39.18%
2020	1, 036,622	47.4%	52.6%

Fuente: Elaboración propia en base a (Instituto Electoral de Hidalgo, 2022).

Como se puede observar durante las votaciones realizadas en el estado de Coahuila e Hidalgo durante la pandemia existió mayor abstencionismo por parte de la población, lo que indica que el estado de emergencia nacional repercutió negativamente en la participación de la ciudadanía.

En la tabla 6 se muestra el porcentaje de participación ciudadana y abstencionismo de las votaciones federales del año 2021 en los 32 estados que conforman México, que registró un promedio total de 52% de participación de la población en la elección y 48% de abstencionismo. Puebla fue el estado con mayor participación ciudadana alcanzando un 69% y Baja California tuvo el mayor índice de abstencionismo con 61.71%.

**Tabla 6**  
Participación Ciudadana y Abstencionismo en las votaciones federales del año 2021

2021	Votos emitidos	% de Participación	Abstencionismo
<b>Aguascalientes</b>	497,266	52.67%	47.33%
<b>Baja California</b>	1,117,714	38.29%	61.71%
<b>Baja California sur</b>	277,610	49.41%	50.59%
<b>Campeche</b>	420,286	62.84%	37.16%
<b>Coahuila</b>	1,288,641	57.73%	42.27
<b>Colima</b>	292,827	52.63%	47.37
<b>Chiapas</b>	2,243,436	59.94%	40.06
<b>Chihuahua</b>	1,343,698	46.42%	53.58
<b>Ciudad de México</b>	<b>4,054,590</b>	52.16%	47.84
<b>Durango</b>	569,252	42.71%	57.29%
<b>Estado de México</b>	<b>6,578,689</b>	52.67%	47.33%
<b>Guanajuato</b>	<b>2,021,663</b>	44.17%	55.83%
<b>Guerrero</b>	1,481,533	53.28%	46.72%





<b>Hidalgo</b>	1,039,507	46.03%	53.97%
<b>Jalisco</b>	2,464,045	46.99%	53.01%
<b>Michoacán</b>	<b>1,574,342</b>	49.71%	50.29%
<b>Morelos</b>	783,469	52.37%	47.63%
<b>Nayarit</b>	464,110	53.57%	46.43%
<b>Nuevo León</b>	<b>1,908,898</b>	50.91%	49.09%
<b>Oaxaca</b>	<b>1,668,977</b>	52.67%	47.33%
<b>Puebla</b>	2,657,087	69%	31%
<b>Querétaro</b>	908,826	52.31%	47.69%
<b>Quintana Roo</b>	585,095	44.24%	55.76%
<b>San Luis Potosí</b>	1,215,356	52.57%	47.43%
<b>Sinaloa</b>	877,542	49.50%	50.5%
<b>Sonora</b>	<b>958,526</b>	43%	57%
<b>Tabasco</b>	929,951	53.05%	46.95%
<b>Tamaulipas</b>	1,420,735	51%	49%
<b>Tlaxcala</b>	<b>609,969</b>	52.67%	47.33%
<b>Veracruz</b>	<b>3,393,456</b>	60.08%	39.92%
<b>Yucatán</b>	<b>810,191</b>	62.85%	37.15%
<b>Zacatecas</b>	691,067	56.90%	43.1%
Promedio		<b>52%</b>	<b>48%</b>

Fuente: Elaboración propia en base a (Instituto Nacional Electoral, 2022) (Instituto Estatal Electoral de Baja California, 2022), (Instituto Estatal Electoral de Baja California Sur, 2022), (Instituto Estatal Electoral de Campeche, 2022), (Instituto Electoral Coahuila, 2022), (Instituto Electoral del Estado de Colima, 2022), (Instituto de Elecciones y Participación Ciudadana Chiapas, 2022), (Instituto Estatal Electoral Chihuahua, 2022), (Instituto Electoral Ciudad de México, 2022), (Instituto Electoral y de Participación Ciudadana del Estado de Durango, 2022), (Instituto Nacional Electoral, 2022), (Instituto Electoral del Estado de Guanajuato, 2022), (Instituto Electoral y de Participación Ciudadana del estado de Guerrero, 2022), (Instituto Estatal Electoral de Hidalgo, 2022), (Instituto Electoral y de Participación Ciudadana de Jalisco, 2022), (Instituto Electoral de Michoacán, 2022), (Instituto Morelense de Procesos Electorales y Participación Ciudadana, 2022), (Instituto Estatal Electoral de Nayarit, 2020), (Comisión Estatal Electoral de Nuevo León, 2020), (Instituto Nacional Electoral, 2022), (Instituto Electoral del Estado de Puebla, 2022), (Instituto Electoral del Estado de Querétaro, 2022), (Instituto Electoral de Quintana Roo, 2021), (Consejo Estatal Electoral y de Participación Ciudadana del Estado de San Luis Potosí, 2022), (Instituto Electoral del Estado de Sinaloa, 2022), (Instituto Estatal Electoral de Sonora, 2022), (Instituto Electoral y de Participación Ciudadana de Tabasco, 2022), (Instituto Electoral de Tamaulipas, 2022), (Instituto Nacional Electoral, 2022), (Organismo Público Electoral del Estado de Veracruz, 2022), (Instituto Electoral y de Participación Ciudadana de Yucatán, 2022), (Instituto Electoral del Estado de Zacatecas, 2022)

De igual manera, al hacer un comparativo de Chile, México, Perú y República Dominicana respecto a la participación de la población en la elección llevada a cabo durante la pandemia, ya sea en el año 2020 o 2021 según sea el caso, y la votación anterior en el mismo país se confirma que en todos los casos existió una disminución importante de la participación ciudadana. Ver tabla 7.

**Tabla 7**  
Contraste de participación ciudadana en las elecciones en países latinoamericanos

País	Elección anterior	2020	2021
Chile	55.64%	50.9%	47.6%
México	63.42%		52.67%
Perú (1 vuelta)	82%		70%
Perú (2da vuelta)	80%		75%
República Dominicana	69.60%	55%	

Fuente: Elaboración propia en base a (Instituto Nacional Electoral, 2018), (Alcalá Gómez, 2021), (Velarde et al., 2021), (BioBio Chile, 2021), (Diario Concepción, 2022), (Servel, 2022), (DW, 2020), (Querido, 2021).



En Chile se llevaron a cabo elecciones presidenciales, parlamentarias y de consejeros regionales en el año 2017 logrando 8,363,910 votos lo que corresponde al 55.64% de participación de la población. Durante el año 2020 se realizó el plebiscito nacional y en esa ocasión votó el 50.9% y para las elecciones del año 2021 donde nuevamente se eligió presidente, diputados, senadores y consejeros regionales el índice de participación disminuyó aún más, a 47.6% (Serval, 2022) (BioBio Chile, 2021), (Diario Concepción, 2022).

En el caso de México, en el año 2018 se eligió presidente, senadores y diputados federales con un 63.42% de participación que contrasta con el 52.67 % logrado en 2021 en las elecciones durante la pandemia donde nuevamente se eligieron diputados federales (Instituto Nacional Electoral, 2018), (Alcalá, 2021).

Enfocándonos a Perú, la participación del año 2016 que fue de 82% en la primera vuelta y 80% en la segunda vuelta y se observa que contrasta con la afluencia que se tuvo en la elección de 2021 donde el índice fue de 70% y 75% respectivamente (Velarde, et al., 2021).

De igual manera, en República dominicana se llevaron a cabo elecciones presidenciales 2016 donde acudió a emitir su sufragio el 69.60% de la población, sin embargo, en la elección durante la pandemia en 2020 únicamente se tuvo el 55% de participación, lo que se considera una importante disminución.

## CONCLUSIONES

Indudablemente la llegada de la pandemia por COVID-19 generó una sacudida a los gobiernos que tuvieron que tomar decisiones importantes con el fin salvaguardar la salud de la población, entre las que destacaron el aislamiento y la suspensión de actividades educativas, así como las consideradas no esenciales. En Latinoamérica se sumó que en algunos países la situación de desigualdad entre la población era alta por lo que la pandemia amplió aún más la brecha. En ese contexto las instituciones electorales con comicios agendados debieron decidir si las llevaban a cabo o las posponían. Entró en debate la relevancia de los derechos político-electorales de la población y el derecho a la salud.

La pandemia por covid-19 pudo suspender temporalmente la celebración de elecciones, pero no podía ser pretexto para impedir el ejercicio de los derechos políticos. En ese



sentido, quedó demostrado que no existe una incompatibilidad entre el derecho a la salud y los derechos políticos, por lo que las elecciones fueron realizadas.

Para llevar a cabo las elecciones en pandemia se generaron diversas estrategias para evitar contagios. Destaca el caso de Perú donde se sugirió a la población acudir a votar según un horario establecido en base al último dígito de su documento oficial y Corea del Sur donde se permite legalmente el voto a distancia y esto facilitó de manera importante la celebración de las elecciones aún con aislamiento.

El celebrar una jornada electoral en medio de la pandemia por Covid-19 fue un acierto, ya que la renovación de los puestos de elección popular son una necesidad en una democracia. El reto inmenso que significó llevar a cabo elecciones en las condiciones presentes se logró gracias al esfuerzo y compromiso tanto de las instancias electorales, de los candidatos, así como también de la población.

Ciertamente en cada país se viven factores políticos y sociales particulares que repercuten en que la población se abstenga de votar y elegir a sus representantes, sin embargo, en el presente artículo se concluye que el factor de la pandemia trajo implicaciones negativas que disminuyeron significativamente la participación de la población en los comicios electorales.

Los comicios celebrados en México, Chile, Perú y República Dominicana estuvieron marcados por un alto abstencionismo al compararlas con elecciones previas, pese a los protocolos y estrategias establecidos por las autoridades electorales para evitar contagios durante la jornada electoral.

En México, las elecciones llevadas a cabo durante el año 2020 tuvieron como inconveniente que fueron las campañas electorales más cortas en la historia democrática del país, limitando que la población conociera ampliamente las propuestas de los diferentes candidatos.

Se concluye también, que se requiere innovación constante en el tema electoral para estar a la altura de cualquier circunstancia que pudiese presentarse en el futuro. Resulta importante analizar si en los países latinoamericanos se cuenta con las condiciones requeridas para instaurar legalmente o fomentar el voto a distancia con el fin de propiciar mayor participación de la población en las elecciones.



## REFERENCIAS

- Alcalá Gómez, A. L. (24 de Junio de 2021). Resonancias-Blog del Instituto de Investigaciones Sociales de la UNAM. Obtenido de Elecciones 2021 en tiempos de Covid-19: la disputa por el poder político en México: <https://www.iis.unam.mx/blog/elecciones-2021-en-tiempos-del-covid-19-la-disputa-por-el-poder-politico-en-mexico/>
- Arandes, J. A. (2013). El análisis de contenido como herramienta de utilidad para la realización de una investigación descriptiva. *Provincia*, 135-173.
- BioBio Chile. (22 de noviembre de 2021). Participación electoral: más de 7 millones de personas votaron este domingo. Obtenido de <https://www.biobiochile.cl/noticias/nacional/chile/2021/11/22/participacion-elecciones-2021-71-millones-votaron-476-del-padron.shtml>
- Calderón Gómez, J. (2020). La pandemia de Covid-19, una oportunidad de renovar la realización de las elecciones. *Revista Académica de la Facultad de Derecho de la Universidad La Salle*, 135-143.
- Carrillo Nieto, J. J. (2020). El segundo año de gobierno de López Obrador en México: Entre la pandemia y la exigencia de lealtad incondicional a su proyecto político. 1991. *Revista de Estudios Internacionales*, 298-315.
- Cavazos-Guajardo Solís, M. (2020). La brecha social como factor que incide en la educación a distancia ante la nueva normalidad en México. *DyCS Victoria*, 27-34. <https://doi.org/10.29059/rdycsv.v2i2.64>
- Comisión Estatal Electoral de Nuevo León. (2021). Elecciones Estatales de Nuevo León. Obtenido de <https://www.sipre.mx/R03E.htm>
- Consejo Estatal Electoral y de Participación Ciudadana del Estado de San Luis Potosí. (2021). Resultados de la Elección de Gubernatura del Estado de San Luis Potosí. Obtenido de <http://ceepacslp.org.mx/ceepac/uploads2/files/COMPUTO%20DE%20GUBERNATURA.pdf>
- Diario Concepción. (2021). #FueTendencia: Participación Elecciones 2021. Obtenido de <https://www.diarioconcepcion.cl/opinion/2021/05/18/fuetendencia-participacion-elecciones-2021.html>
- DW. (30 de marzo de 2020). República Dominicana celebra elecciones bajo pandemia. Obtenido de <https://www.dw.com/es/rep%C3%BAblica-dominicana-celebra-elecciones-bajo-pandemia/a-54061571>
- El Mostrador. (22 de noviembre de 2021). Participación en las elecciones fue de 47,34% y no logró superar a la del plebiscito de 2020. Obtenido de <https://www.elmostrador.cl/dia/2021/11/22/participacion-en-las-elecciones-fue-de-4734-y-no-logro-superar-a-la-del-plebiscito-de-2020/>
- Escandón Montenegro, P. (2020). Propaganda y elecciones en tiempos de Covid-19: A la conquista espacios y actores digitales. *Punto Cero* año 25 n° 41, 9 19. <https://doi.org/10.35319/puntocero.2020211>
- Espinosa Silis, A. (2021). Los derechos políticos electorales durante la pandemia. Covid, Estado de Derecho y procesos electorales en Latinoamérica.
- Gobierno de México. (2020). Semáforo covid. Obtenido de <https://coronavirus.gob.mx/semaforo/>
- Gomes Campos, C. J., & Ribeiro Turato, E. (2009). Análisis de contenido en Investigaciones que utilizan la metodología. *Rev Latino-am Enfermagem*.
- Heiss, C. (2020). Chile: Entre el estallido social y la pandemia. *Análisis Carolina*, 1-14.
- Instituto de Elecciones y Participación Ciudadana Chiapas. (2021). Cómputos 2021 Resultados. Obtenido de <https://computos2021.iepc-chiapas.org/ayuntamientos.php>
- Instituto Electoral Ciudad de México. (2021). Sistema de Cómputos Distritales y de Demarcación 2021. Obtenido de <https://aplicaciones.iecm.mx/sicodid2021/screen01.php>
- Instituto Electoral Coahuila. (2017). Cómputos Electorales Coahuila 2017. Obtenido de <http://www.iec.org.mx/v1/index.php/computos-por-casilla>
- Instituto Electoral de Coahuila. (2020). Instituto Nacional Electoral. Recuperado el 26 de Octubre de 2021, de <https://www.ine.mx/voto-y-elecciones/elecciones-2020/coahuila-2020/>
- Instituto Electoral de Coahuila. (2020). Programa de Resultados Preliminares. Recuperado el 10 de 11 de 2021, de Elecciones estatales de Coahuila: <https://prep2020.iec-sis.org.mx/#/entidad>
- Instituto Electoral de Hidalgo. (2018). Elecciones Estatales de Hidalgo 2018. Obtenido de <http://201.161.66.31/prephgo2018/prep.html#/diputaciones/entidad/1/3/1/1>
- Instituto Electoral de Michoacán. (2021). Elecciones Estatales Michoacán. Obtenido de <https://prepmich2021.mx/gubernatura/votos-candidatura/grafica>
- Instituto Electoral de Quintana Roo. (2021). Proceso Electoral 2021. Chetumal, Quintana Roo: Instituto Electoral de Quintana Roo.



- Instituto Electoral de Tamaulipas. (2021). Proceso Electoral Ordinario 2020-2021. Obtenido de [https://www.ietam.org.mx/PortalN/Paginas/EstadisticaEl/Estadistica\\_Electoral.aspx](https://www.ietam.org.mx/PortalN/Paginas/EstadisticaEl/Estadistica_Electoral.aspx)
- Instituto Electoral del Estado de Baja California. (2021). Características del voto. Obtenido de [https://www.ieebc.mx/edujovent/sopaletas/caracteristicasvoto/Caracteristica\\_del\\_Voto/Caracteristica\\_del\\_Voto.htm](https://www.ieebc.mx/edujovent/sopaletas/caracteristicasvoto/Caracteristica_del_Voto/Caracteristica_del_Voto.htm)
- Instituto Electoral del Estado de Colima. (2021). Cómputos municipales. Obtenido de [https://ieecolima.mx/jornada\\_electoral2021/computos\\_colima2021/index2.php](https://ieecolima.mx/jornada_electoral2021/computos_colima2021/index2.php)
- Instituto Electoral del Estado de Guanajuato. (2021). Cómputos Distritales y Municipales 2021. Obtenido de <https://computosgto2021.ieeg.mx/#/diputaciones/entidad/votos-entidad/mapa>
- Instituto Electoral del Estado de Puebla. (2021). Resultados y declaración de validez de la elección . Obtenido de [https://www.ieepuebla.org.mx/categorias.php?Categoria=resuldecla20\\_21](https://www.ieepuebla.org.mx/categorias.php?Categoria=resuldecla20_21)
- Instituto Electoral del Estado de Querétaro. (2021). Elecciones Estatales de Querétaro. Obtenido de <https://www.rel2021qro.ieeq.mx/home/gob/entidad-graf>
- Instituto Electoral del Estado de Sinaloa. (2021). Elecciones Estatales Sinaloa. Obtenido de <https://ieesinaloa.mx/prepsinaloa2021/gubernatura>
- Instituto Electoral del Estado de Zacatecas. (2021). Cómputo Estatal Gubernatura 2020-2021. Obtenido de <https://ieez.org.mx/PE2021/Doc/Computos%20Gubernatura.pdf>
- Instituto Estatal Electoral Chihuahua. (2021). Atlas de Resultados Electorales. Obtenido de <https://www.ieechihuahua.org.mx/atlas>
- Instituto Estatal Electoral de Baja California. (2021). Resultados Electorales. Obtenido de <https://www.ieebc.mx/resultados-electorales/#1627335248691-5f5e0e0-8da6>
- Instituto Estatal Electoral de Baja California Sur. (2021). Cómputos Oficiales. Obtenido de <https://computos2021.ieebcs.org.mx/gubernatura/votos>
- Instituto Estatal Electoral de Campeche. (2021). Proceso Electoral Estatal Ordinario 2021. Obtenido de <https://www.ieec.org.mx/micrositios/estadisticas/2021/resultados-electorales/entidad-federativa>
- Instituto Estatal Electoral de Hidalgo. (2021). Resultados Electorales Definitivos. Obtenido de [http://ieehidalgo.org.mx/images/documentos\\_banner/resultados2021.pdf](http://ieehidalgo.org.mx/images/documentos_banner/resultados2021.pdf)
- Instituto Estatal Electoral de Nayarit. (2021). Resultados cómputos municipales 2021. Obtenido de <https://ieenayarit.org/resultado/elecciones/2021>
- Instituto Estatal Electoral de Sonora. (2021). Resultados Gubernatura. Obtenido de <https://ieesonora.org.mx/resultados2021/computo/gubernatura>
- Instituto Electoral y de Participación Ciudadana de Jalisco. (2021). Elecciones Estatales de Jalisco. Obtenido de <https://prep2021.iepcjalisco.org.mx/diputaciones/entidad/votos-districtos>
- Instituto Electoral y de Participación Ciudadana de Tabasco. (2021). Estadística Electoral Estatal. Obtenido de <http://iepct.mx/estadistica/2021/eleccion/index.html>
- Instituto Electoral y de Participación Ciudadana de Yucatán. (2021). Programa de Resultados Electorales Preliminares 2021. Obtenido de <https://prepyucatan2021.com/diputaciones/votos-districto/mapa>
- Instituto Electoral y de Participación Ciudadana del Estado de Durango. (2020). Proceso Electoral 2020-2021. Obtenido de [https://www.iepedurango.mx/IEPC\\_DURANGO/proceso\\_electoral\\_2020\\_2021v2/](https://www.iepedurango.mx/IEPC_DURANGO/proceso_electoral_2020_2021v2/)
- Instituto Electoral y de Participación Ciudadana del estado de Guerrero. (2021). Resultados del cómputo estatal de la elección de Gubernatura del estado . Obtenido de [https://iepcgro.mx/proceso2021/repositorio/Resultados\\_Gubernatura\\_2020-2021.pdf](https://iepcgro.mx/proceso2021/repositorio/Resultados_Gubernatura_2020-2021.pdf)
- Instituto Morelense de Procesos Electorales y Participación Ciudadana. (2021). Resultados Electorales Morelos Proceso Electoral 2020-2021 IMPEPAC. Obtenido de <http://computos.impepac.mx/2021/#red>
- Instituto Nacional Electoral. (2018). Memoria Gráfica Proceso Electoral 2017-2018. Ciudad de México: Editorial Impresora Apolo.
- Instituto Nacional Electoral. (2021). Calendario electoral. Obtenido de Calendario electoral: <https://www.ine.mx/voto-y-elecciones/calendario-electoral/>
- Instituto Nacional Electoral. (2019). Calendario Electoral 2019. Obtenido de Calendario Electoral 2019: <https://www.ine.mx/wp-content/uploads/2019/03/Calendario-Electoral-2019actualizado.pdf>
- Instituto Nacional Electoral. (2020). Calendario Electoral 2020. Obtenido de Calendario Electoral 2020: <https://www.ine.mx/wp-content/uploads/2019/12/001-Mapa-Electoral-2020-2.pdf>
- Instituto Nacional Electoral. (2021). Calendario Electoral 2021. Obtenido de Calendario Electoral 2021: <https://ine.mx/wp-content/uploads/2021/10/001-CalendarioElectoral-2021-EXT.pdf>
- Instituto Nacional Electoral. (2021). Elecciones Federales. Obtenido de <https://prep2021.ine.mx/diputaciones/nacional/circunscripcion4/tlaxcala/votos-districto/mapa>





- Instituto Nacional Electoral. (2020). Información Básica Sistema Electoral Mexicano. Obtenido de [https://portalanterior.ine.mx/archivos3/portal/historico/contenido/Sistema\\_Politico\\_Electoral\\_Mexicano/](https://portalanterior.ine.mx/archivos3/portal/historico/contenido/Sistema_Politico_Electoral_Mexicano/)
- Instituto Nacional Electoral. (2019). Instituto Nacional Electoral. Obtenido de Calendario Electoral 2018: <https://www.ine.mx/wp-content/uploads/2019/01/mapa-electoral-2018.pdf>
- Instituto Nacional Electoral. (2021). Programa de Resultados Electorales Preliminares 2021. Obtenido de <https://prep2021.ine.mx/diputaciones/nacional/circunscripcion5/mexico/votos-distrito/mapa>
- Instituto Nacional Electoral. (2021). Programa de Resultados Electorales Preliminares 2021. Obtenido de <https://prep2021.ine.mx/diputaciones/nacional/circunscripcion3/oaxaca/votos-distrito/mapa>
- Instituto Nacional Electoral. (2021). Programa de Resultados Preliminares 2021. Obtenido de <https://prep2021.ine.mx/diputaciones/nacional/circunscripcion2/aguascalientes/votos-distrito/mapa>
- Instituto Nacional Electoral. (2022). Sobre el INE. Obtenido de <https://www.ine.mx/sobre-el-ine/>
- Jiménez Yañéz, C. (2020). #Chiledespertó: causas del estallido social en Chile. *Revista Mexicana de Sociología* 82, 949-957.
- Lugo Neria, B. (2021). Elecciones de ayuntamientos en Hidalgo (2008-2020): determinantes de la participación electoral. *Apuntes electorales*, 11-42. <https://doi.org/10.53985/ae.v20i65.825>
- Magallanes, A., Aguilar, C., López, L. A., Alcalá, B., Ovalle, L., & Valdés, L. C. (18 de 10 de 2020). Milenio. Recuperado el 1 de 11 de 2020, de Elecciones en Coahuila 2020: minuto a minuto: <https://www.milenio.com/politica/elecciones-coahuila-envivo-noticias-minuto-resultados>
- Muñoz, P. (2021). De la debilidad partidaria y la pandemia al descontento y desconcierto ciudadano. *Análisis Carolina*, 1-13. [https://doi.org/10.33960/AC\\_14.2021](https://doi.org/10.33960/AC_14.2021)
- Muñoz-Pogossian, B. (2021). Inclusión electoral de grupos en situación de vulnerabilidad en América Latina en la era del Covid-19. *Opera*. <https://doi.org/10.18601/16578651.n29.03>
- New York Times. (19 de 07 de 2021). Pedro Castillo es declarado ganador en las elecciones presidenciales de Perú. Obtenido de <https://www.nytimes.com/es/2021/07/19/espanol/pedro-castillo-peru.html>
- Oficina Nacional de Procesos Electorales. (2021). Elecciones Generales. Obtenido de <https://www.onpe.gob.pe/modElecciones/elecciones/2021/EEGG/>
- Olivares Alonso, E. (7 de Junio de 2021). Elecciones, sin incidentes de gravedad: observadores internacionales. Obtenido de *La jornada*: <https://www.jornada.com.mx/2021/06/07/politica/009n2pol>
- ONPE. (2021). PResentación de Resultados Elecciones Generales y Parlamento Andino 2021. Obtenido de <https://resultadoshistorico.onpe.gob.pe/EG2021/EleccionesPresidenciales/RePres/T>
- Organismo Público Electoral del Estado de Veracruz. (2021). Programa de Resultados Electorales Preliminares 2021. Obtenido de <https://prep2021-ver.org.mx/diputaciones/votos-distrito/mapa>
- Pérez Durán, I. (2008). Efectos del diseño electoral municipal en la formación y en el ejercicio del poder en México. *Gestión y política pública*, 381-423.
- Querido, L. (2021). Desafíos de la administración de elecciones en el contexto del covid-19. *Covid-19, Estado de derecho y procesos electorales en Latinoamérica*, 39-61.
- Servicio Electoral de Chile. (2020). Plebiscito Nacional 2020. Obtenido de [https://www.plebiscitonacional2020.cl/que\\_se\\_vota/](https://www.plebiscitonacional2020.cl/que_se_vota/)
- Servicio Electoral de Chile. (2020). Plebiscito Nacional 2020 fue la mayor votación de la historia de Chile. Obtenido de <https://www.plebiscitonacional2020.cl/plebiscito-nacional-2020-fue-la-mayor-votacion-de-la-historia-de-chile/>
- Televisa News. (19 de 10 de 2020). Recuperado el 15 de 10 de 2021, de PRI arrasa en elecciones de Coahuila; Morena queda en segundo lugar, según PREP: <https://noticieros.televisa.com/ultimas-noticias/pri-gana-elecciones-coahuila-2020/>
- Vallejo, G. (3 de Junio de 2021). Decisión 2021. Obtenido de ¿Qué medidas sanitarias para votar hay en las elecciones del 6 de junio?: <https://politica.expansion.mx/mexico/2021/06/03/el-abc-del-protocolo-sanitario-para-votar-en-tiempos-de-pandemia-de-covid>
- Varela, M. (5 de Junio de 2021). El país. Obtenido de El reto de votar en las mayores elecciones de la historia de México en medio de una pandemia: <https://elpais.com/mexico/elecciones-mexicanas/2021-06-06/el-reto-de-votar-en-las-mayores-elecciones-de-la-historia-de-mexico-en-medio-de-una-pandemia.html>
- Vargas González, P. (2021). Hidalgo: elecciones y covid-19. *La lucha municipal de 2020. Apuntes electorales*, 103-136. <https://doi.org/10.53985/ae.v20i65.824>
- Velarde Koechlin, C. M., Sánchez Morán, E. R., Sánchez Morán, J., & Santa María Pinedo, D. (2021). La elaboración del padrón electoral en tiempos de pandemia: las Elecciones Generales 2021 en Perú. *Revista Elecciones*, 97-134. <https://doi.org/10.53557/Elecciones.2021.v20n22.03>



- Vergara, L. F. (2022). Elecciones en tiempos de pandemia: El caso chileno. *Journal off the Academy*, 165-185. <https://doi.org/10.47058/joa6.10>
- Villanueva Mendoza, A., Dimas de los Reyes, A., Bolaños López, A., & Guevara Calderón, M. (2021). Influencia de la pandemia en el abstencionismo electoral en México. *Ciencia, Cultura y Sociedad*, 109-119. <https://doi.org/10.5377/ccs.v7i1.13298>





## REVISTA LATINOAMERICANA OGMIOS

Revista Científica del Instituto de Investigación y Capacitación Profesional del Pacífico

DOI: <https://doi.org/10.53595/rlo.v2.i5.043>

## EL VALOR HUMANO Y LA DIVERSIDAD CULTURAL DE LA POBLACIÓN AFRODESCENDIENTE EN EL CANTÓN ESMERALDAS, ECUADOR

 Sergio Guzman García Sanclemente<sup>1</sup>Universidad Técnica “Luis Vargas Torres” de Esmeraldas, Esmeraldas - Ecuador<sup>1</sup>**Palabras clave:**Valor humano,  
Diversidad cultural,  
Afrodescendiente.**Recibido**

21 de junio 2022

**Corregido**

14 de julio 2022

**Aceptado**

23 de julio 2022

**En línea**

1 de agosto 2022

**RESUMEN**

**P**aradójicamente las sociedades evolucionan en conocimientos, pero los seres humanos siguen anclados a pensamientos radicales, negativos y egoístas que nos llevan a situaciones de confortamientos y desigualdades; por tal motivo este artículo se centra en hacer una reflexión etnográfica sobre el valor humano y la diversidad cultural de la población afrodescendiente en el Cantón Esmeraldas, Ecuador. Para lo cual se emplearon los procedimientos de paradigma positivista con enfoque cualitativo, etnográfico, empleando como instrumento de recolección de información una entrevista a profundidad a los pobladores del Cantón, Esmeralda, de la cual se extrajeron algunas categorías del discurso expuesto por los entrevistados, para luego explicar esas categorías a la luz de algunas teorías, donde fije posición como investigador y parte de la comunidad afrodescendiente, mediante el proceso de triangulación. Las conclusiones reflejaron que las personas que son víctima de discriminación se sienten vulnerados en sus derechos civiles y humanos, cuartados en sus libertades.

<sup>1</sup>Licenciado en Ciencias de la Educación Especialidad Psicología Familiar. Diplomado Superior en Prevención y Tratamiento de Conductas Adictivas, Magister en Cooperación Internacional para el Desarrollo de los Pueblos. Maestrante en Educación Inclusiva para Niñas, Niños y Adolescentes en Situación de Exclusión Social. Doctorando en Ciencias Sociales en la Universidad Nacional de la Plata (UNLP). Docente de la Facultad de la Pedagogía de la Universidad Técnica Luis Vargas Torres de Esmeraldas.  
Correo de contacto [conscientemind@gmail.com](mailto:conscientemind@gmail.com)

## HUMAN VALUE AND CULTURAL DIVERSITY OF THE AFRO- DESCENDANT POPULATION IN THE ESMERALDAS CANTON, ECUADOR

### ABSTRACT

Paradoxically, societies evolve in knowledge, but human beings continue to be anchored to radical, negative and selfish thoughts that lead us to situations of comfort and inequalities, for this reason this article focuses on making an ethnographic reflection on the human value and cultural diversity of Afro-descendant population in Esmeraldas Canton, Ecuador. For which the positivist paradigm procedures were used with a qualitative, ethnographic approach, using an in-depth interview with the residents of the Canton, Esmeralda, as an instrument for collecting information, from which some categories of the discourse exposed by the interviewees were extracted, to then explain these categories in the light of some theories and where I establish a position as a researcher and part of the Afro-descendant community, through the triangulation process. The conclusions reflected that people who are victims of discrimination feel violated in their civil and human rights, quartered in their freedoms.

**Keywords:** Human value, Cultural diversity, Afro-descendant

### INTRODUCCIÓN

Nelson Mandela inmortalizó una frase que dice: “Nadie nace odiando a otra persona por el color de su piel. La gente aprende a odiar. También se le puede enseñar a amar” con este pensamiento inicio la presentación de una realidad que vivimos los pobladores en el Cantón Esmeraldas de Ecuador, misma (realidad) que abate a las personas con características diferenciales particulares (raza, color, religión, cultura, entre otras) en otras partes del mundo, debido a que los individuos han creado barreras ideológicas marcando diferencias entre las personas, fomentando con esta actitud el rechazo, la exclusión y hasta el odio entre los seres humanos.

Al respecto, Esquivel (2016) plantea que cuando se alude el tema de la discriminación se deja ver entre los argumentos raciales un discurso cargado de odio, donde unos se adjudican cierta supremacía sobre otros, como si esto fuera un derecho de los blancos sobre los negros. Por lo que evidentemente se infiere que el racismo y la discriminación implican una revisión psicológica, cultural, política y educativa. La discriminación racial tiene una larga historia; los discriminados suponen que son inferiores por sus tipologías físicas, color de piel, formas de vestir, lenguaje, posición socioeconómica o costumbres (Velázquez & Iturralde, 2016). Actualmente, las comunidades afrodescendientes se caracterizan por su lengua, su cultura y la zona geográfica en la que viven. Estas



poblaciones sufren circunstancias difíciles, debido a la intolerancia de grupos radicales extremistas con pensamientos en sí mismos de superioridad.

Estas ideas parten de la creencia que algunas personas son superiores a otras, bien sea por clase social, color de piel, religión u otras mencionadas anteriormente. Estos pensamientos conllevan a la discriminación, donde los prejuicios generan separación entre los individuos (Sánchez & López, 2017). Al respecto, organismos como el sistema universal y el panamericano de protección de los derechos humanos, destacan el compromiso de los Estados para avalar el respeto a la dignidad humana y a las diferencias, sin distinción de ninguna índole. Sin embargo, aun cuando existen muchos compromisos, tratados, normativas, declaraciones y acuerdos que garantizan la igualdad de hecho, esta aún no se ha traducido en una correspondencia o igualdad de hecho efectiva (Echeverri-Pineda, 2020).

Todo esto conlleva una dependencia inseparable entre la pobreza como causa y efecto de la vulneración de los derechos humanos y cívicos, situación que debe ser abordada y enfrentada mediante mecanismos congruentes con la dignidad humana, en atención educativa, salud, laboral, entre otros, si se quiere lograr la igualdad para que los grupos e individuos excluidos reciban un trato justo e igualitario al resto de las personas, sin que sus creencias, color, o particularidades diferenciales sea motivo de discriminación y exclusión (Bastos, et al., 2010).

Ante esta situación los Estados deben pronunciarse para conseguir respuestas adecuadas a un precio moderado para extender el bienestar a los cimientos de la sociedad. Dentro de este orden de ideas, Ruiz (2017), señala que es importante acotar que los derechos humanos siguen la línea de pensamiento donde todas las personas somos semejantes (iguales) ante la ley y sin excepción tienen derecho a que se garantice su protección en la misma proporción a todos los ciudadanos.

Todo esto da lugar a resaltar que en el continente americano se han creado organismos con la intención de controlar la discriminación racial y de otra índole, que incluye evidentes transgresiones contra la vida y la libertad de algunos grupos por razones de odio e intolerancia a las diferencias, buscando la promoción de políticas y modelo de democracia representativa que contemplen como prioritario la inclusión social (Cervio, 2020). No obstante, es importante resaltar que actualmente se observan altos niveles de racismo y discriminación, lo que se traduce en un alto grado de inseguridad económica y



expectativas desoladoras para los vastos fragmentos de la población, que siguen siendo vistos y en algunos casos oprimidos por minorías que se consideran superiores (Ortiz, et al., 2018).

En este sentido las exclusiones sociales se reflejan en la discriminación de grupos humanos por razones de; personalidad, preferencias sexuales, etnias, religiones, cultura, religión, situación económica, convicciones políticas o ideológicas, etc. Los grupos excluidos se sitúan en condiciones de vulnerabilidad y desventaja en correspondencia con el resto de la población. Cercenando de alguna manera sus derechos a ser diferentes y actuar según sus propias convicciones, sin que estas afecten la buena convivencia (Arlettaz, 2014).

En el Ecuador se observa que pese a las políticas del Estado aún persisten grupos con ideas radicales de superioridad por lo que discriminan a las personas sobre todo por el color de su piel, dejándolos fuera de toda aspiración a la que por derecho les corresponde como son; las oportunidades igualitarias para su prosperidad, una vida plena y placentera, así como la inclusión laboral y social; cuando no se garantizan estos derechos por encima de las ideas de otros grupos minoristas y raciales, se les está negando o cuartando los derechos humanos a algunos grupos y no se le da preponderancia a las democracias y la diversidad cultural (Velasco, 2016).

Cabe destacar que la discriminación en Ecuador hace parte de una difícil situación a la que se tienen que enfrentar los ciudadanos del Cantón Esmeraldas, ya que día tras día son vituperados, marginados, estereotipados, entre otros aspectos más con los que tienen que lidiar en su diario vivir, en este sentido es importante señalar que los afro-ecuatorianos representan un 7.2% del total de la población, mientras que en relación a los índices de pobreza representan un 40% en cuanto a índices de pobreza. (Organización de las Naciones Unidas, 2019).

Específicamente la población del Esmeraldas está constituida en un 70% por ciudadanos con ascendencia africana. Siendo considerada como una de las provincias, con un índice de 85%, solo un 23% puede acceder a los servicios más básicos. Evidenciándose también que el 15% de la población es analfabeta. Lo que deja ver una sociedad impactada por el racismo y la descremación, es decir, existe una debilidad en cuanto a la aceptación multirracial y pluricultural, debido a que esta se degrada en tensiones por las expresiones racistas, xenófobas y dictatoriales (Organización de las Naciones Unidas, 2019).



La situación que se vive en Ecuador es continuidad de las vivencias de los pueblos afrodescendientes de América Latina y el Caribe, donde la discriminación racial tienen peculiaridades históricas, sociales, culturales, políticas, religiosas y económicas, mismas que han venido subyugando y sometiendo a estos grupos en términos de marginación, supresión, exclusión y pobreza extrema (Delbury, 2020). Vulnerando de esta manera las normas internacionales, lo que conduce o propicia un camino a la violación de los derechos humanos básicos. Asimismo, cuando se basa en ofuscaciones o prejuicios raciales se afecta a todo un colectivo creando divisiones y enfrentamientos (Anglés, 2014).

Siguiendo con esta línea de pensamiento, se infiere que la generalidad de las consideradas víctimas del racismo en la región son comunidades con identidades distintas, que evolucionan a lo largo del tiempo como etnia; donde por ende resaltan dentro de estas particularidades distintivas: la cultura, la nacionalidad, el idioma y el territorio, que tiene en común una autoexpresión y se ve como distinto de otra identidad dominante, entendiéndose como nación (Viáfara-López, et al., 2021). De allí que la discriminación conlleva a propiciar aislamiento y disgregación entre los individuos. El aislamiento afecta las emociones y el desarrollo efectivo de las personas, tanto en su bienestar personal como en su crecimiento social (Sánchez, 2022).

Lo que indica que las poblaciones del Cantón en Ecuador son discriminadas por la raza, es decir, estereotipan a los ciudadanos, desvalorizando su condición como seres humanos y ciudadanos con derechos morales y civiles, negándoseles con ello el derecho a la diferencia y, por tanto, de la diversidad (multiétnica, pluricultural) de la sociedad y del Estado en su conjunto. Destacando de igualmente que son señalados ante cualquier acción negativa que se presente en la comunidad o sus adyacencias debido a que los responsabilizan de cualquier hecho delictivos en la zona. Además, no son atendidos o reciben un trato igualitario en los mercados laborales, educativos o de asistencia social (Organización de las Naciones Unidas, 2019)

Ahora bien, todo lo antes expuesto indica que el racismo sistémico se proyecta por encima de cualquier expresión de odio personal, siendo la consecuencia de los sesgos de muchos sistemas e instituciones de políticas públicas, quienes son las responsables de manera disgregada (separada) o en conjunto de mantener y fortalecer las defensas a la igualdad, razón por la cual desde cualquier perspectiva social (educativas, económicas, culturales)



se deben repudiar, evidenciar y condenar públicamente el racismo como un flagelo social, enraizado en las diversas representaciones conexas de intolerancia (Ruiz, 2017).

De esta manera, se entiende que los estereotipos hacen parte de la herencia cultural de muchos grupos radicales en el Ecuador, prejuiciados por ideas de superioridad y rechazo por aquellos a quienes consideran diferentes. Estereotipos que parten de las costumbres de aquellas personas afines en cuanto a cultura, estatus económico, raza, credo e idiosincrasia (Velasco, 2016); es decir, que se conducen por conductas aprendidas ligadas a los valores y costumbres que distinguen o caracterizan a ciertos grupos. Además, estos comportamientos están vinculados a pensamientos etnocéntricos, donde se consideran preponderantes las ideas y los valores del grupo al cual pertenecen, como si esta fuera una realidad absoluta, es por ello que tienden a rechazar a quienes no son como ellos o se asemejan a sus expectativas (Sánchez & Segales, 2017).

Atendiendo a lo antes expuesto, se infiere que la discriminación está asociada con el temperamento y la personalidad adquirida en las familias, conocido como autoritarismo, en el que es más probable que se desarrollen sesgos fascistas. Conjuntamente de la explicación sociocultural de los orígenes de la discriminación racial y los prejuicios, se considera que estos también pueden estar ligados a los orígenes cognitivos de cada persona (Sebastiani, et al., 2022).

Tratando de controlar todo pensamiento racista y evitar confrontaciones por discriminación, la Organización de las Naciones Unidas (2021) promueve acciones como mecanismo para frenar estas ideas raciales ortodoxas y fuera del contenido de la humanización de las naciones. Actividades estructurales para alcanzar la justicia, erradicar toda idea racista y donde se reconozcan tanto las contribuciones de los afrodescendientes como de las disparidades socioeconómicas.

En este sentido, se deben promover acciones para cambiar la opinión pública, dirigiéndola a discursos de concesos, promoción de la igualdad y la defensa de los derechos humanos, de manera que las generaciones venideras erradiquen conscientemente todo pensamiento racista y discriminatorio, donde el estandarte de las nuevas sociedades sea la igualdad entre humanos y el respecto a diversidad cultural (Paredes, 2017). Para lograr cambiar las ideas radicales de superioridad que algunos grupos tienen como parte de sus costumbres y cultura, erróneamente consideran que puede hacerse clasificaciones entre las personas



en cuestiones de valía; por ello, es necesario promover conocimientos desde las escuelas y mediante investigaciones que demuestren el impacto negativo de los comportamientos racistas y la inmoralidad que representan entre las sociedades democráticas (Carrera-Fernández, et al., 2018).

Por su parte, Delbury (2020), considera que las culturas se ven amenazadas si no se educa a los ciudadanos que toda persona tiene igualdad de derechos y que las diferencias se forman en la mente producto de la personalidad y del entorno en cual los individuos se desenvuelven. Razón por la cual se debe proporcionar mecanismos informativos y estudios donde se expongan las riquezas y el valor cultural de cada pueblo. Como es el caso de la población afrodescendiente del Cantón, Esmeraldas de Ecuador. Reforzando esta idea Carvajal-Jiménez, et al., (2017) explican que el racismo y la exclusión también representan una cultura en la forma de pensar de algunos grupos carentes de información para reconocer el valor de la diversidad cultural.

Atendiendo a este planteamiento Pérez, et al. (2018) concuerdan que para superar la brecha racial y la discriminación es necesario desarrollar en los ciudadanos competencias culturales enraizadas en los valores morales y los derechos humanos, donde las personas reconozcan la cuantía de cada persona y cultura dentro de las sociedades. Asimismo, Veliz-Rojas, et al., (2019) señalan que actualmente es necesario desarrollar competencias interculturales entre los profesionales para que dentro de su saber laboral la inclusión sea parte de su dinamismo en las relaciones interpersonales, brindando así una atención inclusiva, justa e igualitaria a cada ciudadano, sin importar sus diferencias.

A criterio de Velázquez & Iturralde (2016), las poblaciones afrodescendientes representan un acervo cultural de incalculable valor por lo que aportan estilos de vida tradicionalmente apegados a la dignidad humana y al respecto a la diversidad. Pueblos pujantes que día a día se enfrentan a al rechazo de grupos radicales que no aceptan las diferencias raciales, económicas, ideológicas como parte de la diversidad. Tal es el caso de los afrodescendientes ecuatorianos que como se ha venido diciendo son discriminados y estereotipados por el color de su piel, tampoco son reconocidos sus tributos y aportes científicos, son vejados considerando que no tienen las capacidades necesarias para contribuir con el desarrollo económico, científico y artístico de la nación. Según Ruiz (2017), el mayor índice de discriminación atenta contra las personas negras, pues algunos grupos de personas blancas que siguen anclados en pensamientos de supremacía y radicalismo.





## MATERIALES Y MÉTODOS

En este caso, la investigación se enmarca en un paradigma post-positivista, que según Aguiló-Regla (2007), se centra en comprender la realidad a partir de los significados de los implicados y estudiar las creencias, intenciones y motivaciones y sus demás características que no pueden ser observadas directamente. Es de naturaleza o enfoque cualitativo, ya que está orientado a la indagación, agudeza e interpretación de resultados, como base diagnóstica de perspectivas teóricas sobre el valor humano y la discriminación racial para mejorar el desempeño cognitivo epistemológico de la construcción del conocimiento en el dominio de la diversidad cultural, orientada mediante entrevistas a profundidad con informantes clave, para sistematizar relatos y recabar información que permita analizar problemáticas que se presentan en el Cantón Esmeralda de Ecuador.

Catalogándose como etnográfico, para Balbi (2012) es el procedimiento de exploración según el cual se estudia la forma de vida de una determinada componente social. Para ello, es necesario realizar durante un largo período de tiempo, la observación directa las formas de vida cotidiana, lo que permite la recogida meticulosa de registros, la ejecución de entrevistas, así como la revisión de documentos.

Desde este punto de vista, se puede inferir que hacer etnografía no se trata de tomar fotografías detalladas del exterior, tenemos que profundizar y analizar las miradas de los sujetos y las condiciones socio-históricas del lugar donde suceden. Esta línea de investigación enfatiza la correlación entre el investigador y los informantes clave sustentada en la reciprocidad de conocimientos, el diálogo, la cooperación y el respeto recíproco, así como la participación de ambos sujetos durante el período de estudio. De igual forma, se establece una comparación o triangulación entre las teorías citadas, el hecho de que el informante se expone al conocimiento y experiencia del investigador en relación al tema estudiado.

Por otro lado, la investigación cualitativa objeta la formulación continua de hipótesis, teorías, presunciones y concepciones, los inicios del proceso de trabajo de campo; considerados como una limitación o exigencia de un esquema teórico, lo que conducirá a una menor exposición a las perspectivas de investigación, es importante construir la teoría en conjunto con la recolección de datos, no antes.

Asimismo, el enfoque epistemológico es la experiencia introspectiva en el contexto social; por lo tanto, en la etnografía como lo es ahora en la práctica sociológica, se han



perfeccionado un conjunto de nociones y metodologías para formular normas y procesos de interpretación de los sujetos cuando interactúan en contextos sociales; es decir, pretenden comprender el tejido social de la realidad.

El conocimiento es contenido mediante la aplicación de los procedimientos de un paradigma cualitativo post positivista, por lo tanto, considero el estudio del fenómeno desde la perspectiva de los participantes donde tomé en cuenta su experiencia y vivencias para generar una aproximación teórica sobre la discriminación racial a la que es sometida la población afrodescendiente del Cantón Esmeralda.

Desde la perspectiva ontológica, se tomó en consideración las perspectivas, ideas, experiencias de las personas afrodescendientes del Cantón Esmeralda para formarse nuevas ideas y desarrollar nuevas concepciones, ya que con ello se buscó generar un nuevo visión del valor humano basada en las condiciones inherentes a grupos sociales, donde predominen sus valores, sus creencias, cultura y su visión del mundo. Axiológicamente, fue concretada una profundización en los valores éticos y morales reflejados en los pobladores afrodescendiente del Cantón Esmeralda.

Todo esto con el fin de conocer los significados que ellos le otorgan a la discriminación racial y cómo estos los ha afectado desde su visión personal. La información inicial se recopiló durante las visitas al Cantón Esmeraldas de Ecuador. Recopilando información a través de la observación directa y la conversación íntima con los pobladores afrodescendientes, analizando para ello la situación de exposición a través de cómo percibo e interpreto la realidad que se vive respecto a la discriminación racial. Al respecto, Restrepo (2012), destaca que a partir del discurso subjetivo se construirán métodos cualitativos basados en la “interpretación” de realidades sociales, valores, costumbres, ideologías y cosmovisiones, ya que el investigador asignará significados y connotaciones específicas a la experiencia del grupo.

Cabe señalar que en los estudios cualitativos existen diferentes técnicas de abordaje de los fenómenos sociales, en las que la entrevista en profundidad tiene un rol fundamental, debido a que se ocupa de construir a partir de entrevistas presenciales. El objetivo es ahondar en su cercanía y entender la personalidad de cada uno. En cuanto a las técnicas de interpretación de la información, responden al planteamiento de Murillo & Martínez (2010), quienes propone ciertas instrucciones para el ordenamiento de los datos, sin embargo, señala que estos procedimientos dependerán del criterio del investigador.



En cuanto al análisis y la interpretación, se realizan según la lógica del análisis cualitativo. También he establecido un desglose de categorías, atributos, sub-atributos y características que ayudarán a comprender y explicar la estructura de organización sociocultural, transición cultural, grado de pertenencia y compromiso con el mundo social (Chavarría y Camacho, 2020). De igual forma, los citados autores señalan que durante la elaboración del informe se describen detalladamente los hechos y situaciones más relevantes, de la misma forma que se analiza toda la información recabada en el informe: documentos, observaciones, entrevistas e informantes para luego triangularlo, dando validez y confianza a sus resultados.

## **RESULTADOS Y DISCUSIÓN**

En la búsqueda de alcanzar o dar respuesta al propósito general que pretende generar una reflexión sobre el valor humano y la diversidad cultural de la población afrodescendiente en el Cantón Esmeraldas, Ecuador, en ese orden de ideas el cómo se va a lograr mediante los procesos metodológicos seleccionados, el cual obedece a una serie de aspectos relacionados al objeto de estudio, los intereses del sujeto, las interpretaciones, el significado atribuido por los actores sociales, ubicándose así dentro del método cualitativo, orientado el estudio al realidad en su contexto natural y cómo sucede, sacando e interpretando fenómenos de acuerdo con las personas implicadas, es decir, permitirá la interacción directa con los participantes u actores del problema. Mientras que la postura filosófica del estudio es la interpretativa, entendiendo que la realidad es dinámica y diversa dirigida al significado de las acciones humanas, mientras que la práctica social, a la comprensión y significación.

### **Discusión**

La discriminación a la que son sometidos los pobladores afrodescendientes del Cantón, Esmeraldas de Ecuador, es una vulneración fragante a los derechos humanos y a sus derechos civiles, así como un atentado contra la dignidad humana, de allí que los entrevistados consideran que sus derechos no son garantizados de forma absoluta, ya que la postura de algunas personas con pensamientos de superioridad (racistas) afecta la prestación de servicios con un trato igualitario en el sector laboral.



**Tabla 1**  
Categorización y triangulación de la información

<b>Categoría</b>	<b>Enfoque descriptivo</b>	<b>Enfoque teórico</b>	<b>Enfoque argumentativo</b>
Vulnerabilidad de derechos	La inseguridad se manifiesta en las actividades sociales que realizamos, como parte de ese sentimiento de fragilidad en nuestros derechos como ciudadanos ecuatorianos. Lo que hace que nos sintamos diferentes, despreciados y no valorados en nuestra condición humana	La discriminación despliega sensaciones de amenaza e inseguridad en aquellas actividades que implican un relacionamiento social con algunos grupos sociales, predispone un vivir en libertad en las personas, lo que se traduce en una influencia negativa emocionalmente (Delbury, 2020).	La vulnerabilidad se presenta como una constante en la población afrodescendientes del Cantón Esmeraldas Ecuador lo que frena su incorporación al desarrollo de la nación y a su propio bienestar. La vulnerabilidad los afecta en sus derechos como ciudadanos y emocionalmente.
Limita las libertades	En ocasiones nos cohibimos de algunas actividades de desarrollo y bienestar por no sentir esa sensación de rechazo	Las garantías constitucionales y de derechos humanos en las poblaciones afrodescendientes se garantizan dentro del marco legal pero psicológica y culturalmente no tienen libertades, puesto que los prejuicios de los grupos denominados como blancos interfieren en sus comportamientos de plenitud en su desarrollo (Sánchez, 2021).	La discriminación de cierta forma impacta cuartando las libertades en los grupos que son rechazados, ya que limita sus actuaciones en sus relaciones sociales e incluso laborales, ante el riesgo de ser motivo de burlas o en algunos casos de agresiones
Difamaciones raciales	En el contexto de la discriminación nos enfrentamos a un concepto racista donde el delito, la ilegalidad y comportamientos inapropiados son sinónimos de negros afrodescendientes, es decir nos han encasillado y estereotipados como seres humanos de segunda, responsables de males sociales. El perjurio por causas raciales es un problema que vivimos sobre todo en área de trabajo.	Un mecanismo denigrante que emplean las personas para discriminar y hacer sentir su superioridad sobre las personas afrodescendientes es la difamación, por lo que injurian a las personas negras con testimonios falsos para dañar su reputación y credibilidad. (Ardito, 2014).	La difamación sin importar el contexto o razones por las cuales se emplee es considerada un acto repudiable, sobre todo cuando la intención es perjudicar a alguien solo por la intolerancia a sus diferencias, lo que suele suceder muy a menudo por causas racistas, siendo esto una dificultad a la que las personas negras deben luchar a diario sobre todo en el ámbito laboral.
Estereotipos	La gente nos mira y tienen la creencia que todos somos iguales, pero en aspectos negativos, ejemplo si	Los estereotipos atribuidos a los afrodescendientes por grupos racistas son negativos, asignándoles	Los estereotipos por lo general representan patrones en cuanto a comportamientos y personalidades por lo que pueden ser considerando



	<p>alguien delinquirió se nos trata como si todos fuéramos delincuentes, no logrando separara y responsabilizando a quien es culpable de sus acciones, es como si la inmoralidad, la deshonestidad y los deseos insanos formaran parte de color de piel y no la personalidad y los valores de cada persona. Es decir, nos encasillan como malos a todos si uno tiene comportamientos erráticos o reprobables.</p>	<p>un patrón de conducta alejado de la realidad, en el cual denotan la infructuosidad de estas personas como parte de las sociedades y de los sistemas de producción (Sánchez, 2021).</p>	<p>negativos, ya que quienes no logren cumplir con las expectativas de esas tipologías sentirán frustración y quienes cumplan con las expectativas sentirán la presión por mantenerse dentro de ese estatus.</p>
Comentarios displicentes	<p>Otro modo de ser discriminado es cuando se hacen comentarios destructivos, humillantes o displicentes solo por no cubrir o alcanzar las expectativas que los grupos raciales tienen de los demás, denigrando así la condición humana de las personas negras. Igualmente, emplean emblemas y símbolos para minimizar a los negros como una subclase a la de ellos (blancos)</p>	<p>Los grupos racistas por lo general buscan las formas de desmeritar los esfuerzos y el valor humanos de las personas afrodescendientes con frases y comentarios que denigran de su condición humana y del aporte que estos puedan hacer a las sociedades. Para esto también emplean símbolos y emblemas con comentarios ofensivos e ignominioso de estas poblaciones (Tuaza, 2020).</p>	<p>Los grupos racistas hacen uso de cualquier forma de discriminar y vejar a los que consideran diferentes, la intolerancia de estas personas trasciende a emplear a calumnias comentarios fascistas y empleo de imágenes y símbolos para subyugar la personalidad de los “negros” como si fueran ciudadanos de segunda.</p>
Manifestación de emblemas o símbolos agraviantes de índole racial			
Fomentar la capacidad cultural en la ciudadanía	<p>Las personas resistas adolecen de humanismo, no son capaces de reconocer la riqueza de la diversidad cultural. Las escuelas deben apegarse a las políticas fomentando las competencias culturales y el respecto a la diversidad.</p>	<p>La discriminación es una cultura errática y fuera de toda legalidad y moralidad, el espíritu y la idiosincrasia filosófica humanística devela que todos somos iguales. Es necesario que fomenten competencias culturales en las personas desde el hogar y las escuelas (Veliz-Rojas, et al., 2019)</p>	<p>La competencia cultura implica una serie de saberes, actitudes, conductas, y respeto a las políticas y esquemas, que concurren en una persona, entidad o método que le capacitan para trabajar y convivir, con empuje en contextos interculturales</p>

Resaltando que esta población afrodescendiente perciben paralelismos desmedidos de pobreza y exclusión social sin importar la presencia de marcos legales internacionales y nacionales, las cuales han delegado la función de velar porque se cumplan estos derechos



a instituciones, la aplicación, sin embargo, aunque frena la discriminación no es erradicada por las medidas asumidas de los gobiernos, ya que esto es un problema cultural y una falta total de humanismo en las poblaciones que desmedida e injustificadamente se creen por encima de los negros y consideran que por hacer vales sus derechos pueden vulnerar los de aquellos a quienes consideran inferiores (Echeverri-Pineda, 2020).

Evidenciándose de esta forma la necesidad de profundizar y reflexionar en el credo político y cultural de sus valores, sus anhelos y sus urbanidades de vida para dejar atrás una invisibilidad cultural que fuerza la supresión exclusión de estas poblaciones (afrodescendientes) erigiendo más desigualdad, segregación y fraccionamiento social (Cervio, 2020).

Según los testimonios de las personas han sido víctimas del racismo durante mucho tiempo la discriminación racial, siendo objeto de burlas, vituperios, humillaciones y vulnerabilidad de muchos de sus derechos. Lo que refleja que, pese a la evolución histórica de las sociedades, la mentalidad de muchas personas sigue anclada en culturas de racismo. Es por ello que según los entrevistados la incertidumbre se exterioriza en el dinamismo social y en las actividades que realizan, en el marco de un frágil sentido de nuestros derechos como ciudadanos ecuatorianos, lo que nos hace sentir diferentes, despreciados y poco valorados en nuestra condición humana (Ortiz, et al., 2018).

Al respecto, autores como Ardito (2014) Delbury (2020), Chamorro-Pinchao, et al., (2021) y Posso. (2016) consideran que la discriminación alude diversidad de mecanismos para humillar y vejar a los ciudadanos negros, uno de mayor implicancia en el ámbito laboral son las calumnias, mediante las cuales insultan a las personas negras con testimonios falsos para dañar su reputación y ponerlas en una posición de desconfianza ante los demás.

Ahora bien, asumiendo una posición al respecto no solo como investigador sino como parte de este pueblo afrodescendiente considero que la vulnerabilidad es un hecho frecuente entre la comunidad afroamericana del estado ecuatoriano de Esmeraldas, lo que frena su integración al desarrollo de la nación y su propio bienestar, afectando nuestros derechos como ciudadanos e influye en nuestros sentimientos.

Seguidamente del discurso de los entrevistados surgió la categoría cuartar las libertades que los sujetos consideran en ocasiones se cohiben de algunas actividades de desarrollo y bienestar por no sentir esa sensación de rechazo. Al respecto, Sánchez (2021) señala



que las garantías constitucionales y de derechos humanos para las personas afrodescendientes están garantizadas por ley, pero psicológica y culturalmente no son libres, pues los prejuicios de los grupos denominados blancos interfieren con el comportamiento maduro en su desarrollo. De allí que las personas se restringen y no llevan una vida plana por sentirse condicionados y objeto de agresiones verbales, simbólicas y despóticas. En la mayoría de los casos, se enfrentan a cuestionamientos, situaciones que les impiden un desarrollo económico y social atiborrado (Tuaza, 2020)

Asimismo, Cobos (2021) señala que la discriminación racial es un modo de cuartal las libertades y derechos de las aquellos que son discriminados, sobre todo por el color de pie, lo que representa una forma irracional de actuación y comportamientos erráticos de las culturas predominantes (blancos), ya que de alguna forma denigran de su propia condición humana al hacer distinción entre las personas, al no reconocer la concepción humanista o el valor humano de cada individuo, convirtiéndose en elementos sin condiciones, valores y principios.

No puede existir ningún tipo de clasificación ya que esto atenta contra la diversidad cultural (Suárez, 2021). Es por ello que desde mis propias vivencias y en connotación con los discursos de los informantes y las teorías consultadas infiero que la discriminación actúa de alguna manera erosionando las libertades de los negros, ya que restringe su actuación en las relaciones sociales, incluso en el ámbito laboral, por el riesgo de burla o en algunos casos de agresión.

Los informantes pusieron de manifiesto que continuamente son sometidos difamaciones raciales y coletillas injuriosas o despreciativos sobre la raza o el color de una persona, destacando que, en el contexto de la discriminación, nos enfrentamos a una concepción racista donde el crimen, la ilegalidad y el comportamiento inapropiado son sinónimos de negros afrodescendientes, es decir, se nos etiqueta y nos estereotipan como humanidad de segunda, responsable de males sociales.

Destacando que el perjurio racial es un problema que enfrentamos especialmente en el lugar de trabajo. Un mecanismo de calumnias que las personas usan para discriminar y sentirse superiores a las personas de ascendencia africana es la calumnia, mediante el cual insultan a las personas negras con testimonios falsos para dañar su reputación. (Ardito, 2014). Por esta razón en mi condición de investigador y parte de este pueblo afrodescendiente considero que el contenido difamatorio, independientemente del





contexto o la razón utilizada, se considera mala conducta, especialmente cuando la intención es dañar a alguien simplemente porque no tolera sus diferencias, lo que suele ocurrir muy a menudo por razones de racismo, es una dificultad con la cual los negros tenemos que luchar todos los días, especialmente en el lugar de trabajo y en eventos sociales.

Uno de los términos más empleados en los discursos de los informantes se dejó ver el de estereotipos, por lo tanto, hace parte de las categorías emergentes de este estudio, ya que los entrevistados manifestaron que la gente nos mira y cree que todos somos iguales, pero en el lado negativo. Por ejemplo, alguien comete un delito y nos tratan como si todos fuéramos delincuentes, inseparables, en lugar de señalar a los culpables por sus acciones; es como si la inmoralidad, el engaño y los deseos insensatos fueran parte del color de su piel y no de su personalidad y valores. Al respecto, Sánchez (2021) expone que el prejuicio atribuido a los descendientes afro por parte de los grupos racistas es negativo, atribuyéndoles un patrón de comportamiento alejado de la realidad, en el que significan la esterilidad de estas personas en el marco de la sociedad y los sistemas de producción.

Particularmente se considera que los estereotipos suelen representar patrones de comportamiento y carácter, por lo que pueden ser vistos como negativos, ya que quienes no cumplen con las expectativas de estos estereotipos se sienten frustrados y quienes sí lo hacen, se espera que este cuestionado o se sienta presionado a permanecer en ese estado o patrón impuesto.

En igual intensidad se mencionó como una forma de discriminación los comentarios displicentes y la manifestación de emblemas o símbolos agraviantes de índole racial, por lo que los encuestados expusieron que otra forma en la que se han sentido discriminados es cuando se realizan comentarios destructivos, denigrantes u ofensivos cuando estos grupos raciales consideran que los negros simplemente no cumplen con sus expectativas, denigrando así la condición humana de los negros. Asimismo, utilizan símbolos para minimizar a los negros como su subclase (los blancos). Al respecto, Tuaza (2020) considera que los grupos racistas muchas veces buscan socavar el esfuerzo y los valores humanos de las personas afrodescendientes con frases y comentarios que denigran su condición humana y los aportes que pueden hacer para la sociedad. Para ello también utilizan símbolos, palabras despectivas y además vergonzosas sobre estas poblaciones.



Por lo que asumiendo una postura ante esta situación se cree que los grupos racistas utilizan todos los medios para discriminar y acosar a los que ven como diferentes; pues la intolerancia de estas personas se extiende más allá del uso de comentarios calumniosos sobre el fascismo, utilizando imágenes y símbolos para someter la personalidad de los "negros" como si fueran ciudadanos de segunda.

En este mismo orden de ideas surgió la categoría de fomentar la capacidad cultural en la ciudadanía, ya que los informantes manifestaron que quienes están en contra del humanismo, no pueden reconocer la riqueza de la diversidad cultural. Las escuelas deben adherirse a políticas que promuevan la competencia cultural y respeten la diversidad. En este sentido, autores como Veliz-Rojas, et al., (2019) afirman que la discriminación es una cultura caprichosa y más allá de toda legalidad y moral, el espíritu de la filosofía humanista y la idiosincrasia sugiere que todos somos iguales. Es fundamental que promuevan la competencia cultural en las personas desde el hogar y escuela.

Desde mi criterio como investigador y parte de estas poblaciones afrodescendiente considero que la competencia cultural se refiere a una gama de conocimientos, actitudes, comportamientos y respeto por políticas y planes que contribuyen a que un individuo, entidad o método que les permita trabajar a todos los ciudadanos vivir juntos, con empuje en un contexto multicultural.

## CONCLUSIONES

Después de interpretada y analizada la información a las teorías expuestas sobre el valor humano y la discriminación racial, se perfila como uno de los grandes males de las sociedades actuales, aunque estos actos racistas no sean tan evidentes debido a las sanciones que las leyes establecen para este tipo de comportamientos, el cual es considerado como delitos de odio.

Destacando dentro de esta dicertación que este es uno de los trastornos sociales más antiguos de la tradición de las sociedades. Se ha hablado mucho en la literatura de la irregularidad del racismo a través de las épocas, así como de su gran inconsecuencia y versatilidad, que es lo que le admite adecuarse y renovarse todo el tiempo. Pero quizás debido a lo complicado de este fenómeno, el ardor y entusiasmo de los investigadores parece acaecer de interés y haberse gastado en descubrir su naturaleza. Hasta la fecha, la cuestión de su ataque parece quedar sin respuesta; más precisamente, la importancia, o quizás deberíamos decir, la urgencia de adoptar los medios y mecanismos sistemáticos



para destruir el flagelo precisamente para poner en la palestra científica aportes sobre el tema, de manera que se sigan fomentando investigaciones que contribuyan a mejorar la vida, respeto y garantía de todos los ciudadanos sin importar sus particularidades diferenciales.

Es cierto que la mayor parte de la filología sobre el racismo enfatiza la necesidad de combatirlo. Además, han surgido propuestas para combatirlo, inhabilitarlo y advertir sus devastadoras consecuencias a nivel individual y colectivo. Sin embargo, estas teorías, algunas de representación filosófica, otras de carácter jurídico y otras de carácter educativo, no han hecho un enfoque profundo de las repercusiones culturales de la discriminación racial en los pueblos ecuatorianos, ya que el material que se presenta no ha sido formulado explícitamente.

En consecuencia, su actuación hasta el momento ha sido asistemática y, por tanto, sus consecuencias nunca han sido del todo positivas. Mientras tanto, la devastación que sigue causando este mal social no nos permite seguir, demorando la formulación de una opción clara y metódica para contrarrestarlo. En mi opinión, esta es la tarea que necesitan urgentemente quienes estudiamos el fenómeno del racismo y sus males asociados como la discriminación, la exclusión y la xenofobia. Es cierto que la búsqueda de las complejidades del racismo está lejos de terminar, pero no se puede ignorar la creciente urgencia de luchar contra este mal social.

El punto de partida en esta dirección es el dogma y el reconocimiento de las teorías sobre la importancia de la diversidad cultural y multiculturalismo como plan de lucha contra la discriminación. Particularmente, después de haber indagado en las formas de vida de los afrodescendientes como parte que soy de estas comunidades, aunado a las teorías y hallazgos de estudios en Latinoamérica, considero al menos tres opciones significativas que inquieren debilitar las fuerzas malignas de este fenómeno.

Destacando que uno de ellos es la tolerancia, en su carácter filosófico estándar, uno de los cuales es el derecho internacional y local de este fenómeno social (racismo-discriminación) y uno de los cuales es responsabilidad de los sistemas educativos, que su haber y ser deben promocionar y estimular la competencia cultural. Estas opciones, tiene un rango diferente de acciones, es decir, no pertenecen a las proposiciones en disputa; pero es necesario instituir manifiestamente la autoridad y los límites de cada institución



social, siendo una de estas áreas para identificar posibles vínculos y complementariedades entre ellas.

### Recomendaciones

Toda la información recopilada y el discurso de aquellas personas que constantemente sentimos la discriminación, mediante este artículo se recomienda fomentar desde las escuelas y programas sociales las competencias culturales y el principio de tolerancia, con la intención de crear conciencia y humanizar a cada sector respecto a la igualdad y los derechos humanos, así como en lo atinente al valor inherente de diversidad cultural de los pueblos ecuatorianos.

### AGRADECIMIENTOS

A los pobladores de la comunidad afrodescendiente del Cantón, Esmeraldas, quienes se abrieron positivamente para contarme sus experiencias, sentir en relación al tema o trato discriminatorio que han recibido. A los maestros y expertos que con su vital experiencia orientaron la producción de nuevo conocimiento, especialmente por exaltar el valor y la dignidad humana de los negros.

### REFERENCIAS

- Aguiló-Regla, J. (2007). Positivismo y postpositivismo: dos paradigmas jurídicos en pocas palabras. Universidad de Alicante. <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/13160>
- Anglés, M. (2014). Jurisprudencia interamericana. Acicate contra la discriminación y exclusión de pueblos originarios de México en relación con sus recursos naturales. *Anuario mexicano de derecho internacional*. 14, 261-299. [https://doi.org/10.1016/S1870-4654\(14\)70008-X](https://doi.org/10.1016/S1870-4654(14)70008-X)
- Ardito, L. (2014). Cuando don Carnal se viste de negro: la negritud nuestroamericana entre "lo negro" y "lo afrodescendiente". *Latinoamérica. Revista de Estudios Latinoamericanos*. (59), 223-249. [https://doi.org/10.1016/S1665-8574\(14\)71731-4](https://doi.org/10.1016/S1665-8574(14)71731-4)
- Arlettaz, F. (2014). Dos modelos frente a la diversidad cultural: igualitarismo formal y ciudadanía diferenciada. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*. 59 (221) 201-223 [https://doi.org/10.1016/S0185-1918\(14\)70821-9](https://doi.org/10.1016/S0185-1918(14)70821-9)
- Balbi, F. A. (2012). La integración dinámica de las perspectivas nativas en la investigación etnográfica. *Intersecciones en antropología*. 13(2), 485-499. <http://www.scielo.org.ar/pdf/iant/v13n2/v13n2a13.pdf>
- Bastos, J; Celeste, R; Faerstein, E; & Barros, A. (2010). Racial discrimination and health: a systematic review of scales with a focus on their psychometric properties. *Social science & medicine*. 70(7), 1091-1099. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2009.12.020>
- Carrera-Fernández, M; Cid-Fernández, X; González-Fernández, A; Lameiras-Fernández, M. (2018) Actitudes hacia la diversidad cultural de adolescentes de secundaria españoles y portugueses: influencia de la heteronormatividad y la desconexión moral hacia el bullying. *Revista de Psicodidáctica*. 23 (1) 17-25 <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2017.07.004>
- Carvajal-Jiménez, V; Cubillo-Jiménez, K; Vargas-Morales, M. (2017). Poblaciones indígenas de Costa Rica y su acceso a la educación superior. División de Educación Rural: Una alternativa de formación. *Revista Electrónica Educare*. 21 (3) 397-427 <https://doi.org/10.15359/ree.21-3.21>
- Cervio, A. (2020). Afrodescendientes, racialización y políticas de las sensibilidades en Argentina. *Universitas, Revista de Ciencias Sociales y Humanas*. (32), 19-36. <https://doi.org/10.17163/uni.n32.2020.01>



- Chamorro-Pinchao, C. X., Loor-Cedeño, G. N., & Agreda-Gómez, J. S. (2021). El buen vivir y la inclusión: Una reflexión desde la legislación educativa ecuatoriana. *Revista Electrónica Educare*. 25(2), 203-219. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.25-2.12>
- Chavarría-Zambrano, P. I., & Camacho, H. (2020). Ruta metodológica en la investigación etnográfica. *Revista Polo del Conocimiento*. 3(12), 449-468. <https://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/19633>
- Cobos, J. (2021). El Racismo estructural y sus continuas formas de colonización: Reflexiones de su impacto en la vida de los/as afroecuatorianos/as en el marco del covid-19. *Kwanissa: Revista de Estudios Africanos e Afro-Brasileiros*. 4(9). <https://periodicoseltronicos.ufma.br/index.php/kwanissa/article/view/15619>
- Delbury, P. (2020). ¿Racial Discrimination in Inclusive Education? A perspective from critical interculturality. *Revista Electrónica Educare*. 24(1), 425-439. <https://doi.org/10.15359/ree.24-1.22>
- Echeverri-Pineda, C. (2020). Normas internacionales para afrodescendientes en América Latina: interacción entre movimientos sociales, Estados e instituciones internacionales. *Colombia Internacional*. (102), 139-164. <https://doi.org/10.7440/colombiant102.2020.07>
- Esquivel, Y. (2016). El discurso del odio en la jurisprudencia del Tribunal Europeo de Derechos Humanos. *Cuestiones constitucionales*. (35), 3-44. <https://doi.org/10.22201/ijj.24484881e.2016.35.10491>
- Hernández-Sampieri, R., Mendoza C. (2018). *Metodología de la Investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. México: Mc Graw Hill.
- Murillo, J., & Martínez, C. (2010). *Investigación etnográfica*. Madrid: UAM, 141.
- Organización de las Naciones Unidas. (2019, 23 de diciembre). Ecuador: La discriminación y el racismo ambiental contra los afrodescendientes debe terminar, dicen expertos de la ONU. <https://www.ohchr.org/es/2019/12/ecuador-discrimination-and-environmental-racism-against-people-african-descent-must-end-say>
- Organización de las Naciones Unidas. (2021 de abril de 2021). Conferencia Europea de Alto Nivel sobre «Protección ante la Discriminación Racial y formas conexas de intolerancia» (Organizada por la Presidencia de Portugal de la UE 2021) <https://www.ohchr.org/es/2021/04/high-level-european-conference-protection-racial-discrimination-and-related>
- Ortiz, L; Ayala, C; & Pérez-Salgado, D. (2018). Posición socioeconómica, discriminación y color de piel en México. *Perfiles latinoamericanos*. 26(51), 215-239. <https://doi.org/10.18504/pl2651-009-20188>
- Paredes, S. (2017). Formación de la opinión pública indígena. La ficción televisiva y los jóvenes nahuas de Cuetzalan del Progreso. *Revista Mexicana de Opinión Pública*. 20 129-152 <https://doi.org/10.1016/j.rmop.2015.12.007>
- Pérez, C., Pedrero, V., Bernal, M., & Chepo, M. (2018). Competencia cultural: La necesidad de ir más allá de las diferencias raciales y étnicas. *Atención Primaria*. 50(9), 565. <https://doi.org/10.1016/j.aprim.2017.12.007>
- Posso, A. (2016). ¿Hay discriminación en contra de las mujeres en el mercado laboral ecuatoriano? *Cuadernos de Economía*. 39(111), 175-188. <https://doi.org/10.1016/j.cesjef.2015.10.004>
- Restrepo, E. (2015). El proceso de investigación etnográfica: Consideraciones éticas”, *Etnografías Contemporáneas*. 1 (1) 162-179. <http://revistasacademicas.unsam.edu.ar/index.php/etnocontemp/article/view/395>
- Rueda, M. (2007). La investigación etnográfica y/o cualitativa y la enseñanza en la universidad. *Revista mexicana de investigación educativa*. 12(34), 1021-1041. <https://bit.ly/3NWXSpy>
- Ruiz, H. (2017). Organización civil de pueblos negros en Oaxaca. *Acta Sociológica*, 74, 107-130. <https://doi.org/10.1016/j.acso.2017.11.006>
- Sánchez, Á. A., & Segales, A. V. (2017) Comunicaciones científicas del 1er Congreso Internacional de Universidad y Diversidad. *Anuario de Psicología*. 47 (3) 146-159 <https://doi.org/10.1016/j.anpsic.2018.01.001>
- Sánchez, A; & López, R. (2017) Racism and Education. A Discussion Pending Task. The Case of the Original People of Guatemala. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*.237(21) 823-828 <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2017.02.178>
- Sánchez, J. (2022). Aislamiento social, individualización y baja resiliencia: el impacto en la salud emocional y la educación. *Revista Latinoamericana Ogmios*. 2(3), 31-51.
- Sebastiani, L., Martín-Godoy, P., & Olmos-Alcaraz, A. (2022). ¿Medir el racismo o descifrar sus lógicas? Aportes desde el contexto español. *Tabula Rasa*. (41), 225-247. <https://doi.org/10.25058/20112742.n41.10>
- Suárez, J. (2021). Paradojas multiculturales y sujetos políticos. Un balance de la afrodiáspora en el territorio nacional mexicano en el periodo 2015-2020. *Andamios*. 18(45), 77-96. <https://doi.org/10.29092/uacm.v18i45.811>




- Tuaza, L. A. T. (2020). Alcance de los derechos colectivos de los pueblos indígenas en América Latina. *Revista de ciencias sociales*. 26(4), 276-292. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7687040>
- Velasco, A. (2016). Diversidad cultural, pluralismo epistémico, ciencia y democracia. Una revisión desde la filosofía política de las ciencias. *Acta Sociológica*. 71, 51-78 <https://doi.org/10.1016/j.acso.2016.09.001>
- Velasco, S. (2016). Racismo y educación en México. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*. 61 (226) 379-407 [https://doi.org/10.1016/S0185-1918\(16\)30015-0](https://doi.org/10.1016/S0185-1918(16)30015-0)
- Velázquez, M. & Iturralde, G. (2016). Afromexicanos: reflexiones sobre las dinámicas del reconocimiento. *Anales de Antropología*. 50 (2) 232-246 <https://doi.org/10.1016/j.antro.2016.05.002>
- Velázquez, M. & Iturralde, G. (2016). Afromexicanos: reflexiones sobre las dinámicas del reconocimiento. *Anales de Antropología*. 50 (2) 232-246 <https://doi.org/10.1016/j.antro.2016.05.002>
- Veliz-Rojas, L; Veliz-Rojas, A; Silva-Fernández, M (2019) Competencias interculturales en la atención primaria de salud: un desafío para la educación superior frente a contextos de diversidad cultural. *Saúde Pública*. 35 (1) 10 <https://doi.org/10.1590/0102-311X00120818>
- Viáfara-López, C; Palacios-Quejada, G; Banguera-Obregón, A. (2021). Inequidad por la condición étnico-racial en el aseguramiento de salud en Colombia: un estudio de corte transversal. *Revista Panamericana de Salud Pública*. 45, e18. <https://doi.org/10.26633/RPSP.2021.18>



## REVISTA LATINOAMERICANA OGMIOS

Revista Científica del Instituto de Investigación y Capacitación Profesional del Pacífico

DOI: <https://doi.org/10.53595/rlo.v2.i5.044>ANÁLISIS DE LAS CUENTAS POR PAGAR EN UNA  
COMERCIALIZADORA MAYORISTA
 Yesica Rosario Mallqui Alfaro<sup>1</sup>
 Ida Dina Ventura Espinoza<sup>2</sup>
 Carlos Alberto Vásquez Villanueva<sup>3</sup>
Universidad Peruana Unión, Lima – Perú <sup>1 2 3</sup>

## RESUMEN

El estudio buscó analizar las cuentas por pagar de una empresa comercializadora mayorista, dentro del periodo 2015 al 2019; el principal interés radicó en conocer como las entidades de un sector con mucho dinamismo en el mercado, puede manejar sus activos en función de sus estrategias de crédito y cobranza, considerando que ambas juegan un papel importante en la liquidez que tuvieron y consecuentemente en el cumplimiento de compromisos propios de la entidad. El análisis se realizó través del uso de la metodología cuantitativa de nivel descriptivo, cuya muestra no probabilística estuvo conformada por cinco (5) estados financieros del periodo mencionado. Los resultados señalan que las Cuentas por pagar de la empresa presenta un descenso desde el 2017 al 2019, siendo las deudas a instituciones financieras las que mayor importe captan (56%), la cobertura de estas permitió a la empresa adquirir un nuevo financiamiento externo. Se concluye que la estrategia de expansión comercial de la empresa ocasionó la flexibilidad de las políticas de crédito, en pro de una mayor percepción de utilidades, por lo que se recomienda mejorar estratégicamente sus políticas de cobranza.

## Palabras clave:

Cuentas por pagar,  
Deudas,  
Proveedores,  
Instituciones financieras,  
Accionistas.

## Recibido

10 de junio 2022

## Corregido

18 de julio 2022

## Aceptado

26 de julio 2022

## En línea

1 de agosto 2022

<sup>1</sup>Analista en Sistemas y Bachiller en Contabilidad.  
Correo de contacto [yeca\\_167@hotmail.com](mailto:yeca_167@hotmail.com)

<sup>2</sup>Coordinador Administrativo y Bachiller en Contabilidad.  
Correo de contacto [idaven2@hotmail.com](mailto:idaven2@hotmail.com)

<sup>3</sup>Contador Público Colegiado por la Universidad Nacional de Tumbes. Magister en Investigación y Docencia Universitaria. Doctor en Administración. Docente de la Escuela Profesional de Contabilidad de la Universidad Peruana Unión.  
Correo de contacto [carlosv@upeu.edu.pe](mailto:carlosv@upeu.edu.pe)



## ANALYSIS OF ACCOUNTS RECEIVABLE IN A WHOLESALE TRADING COMPANY

### ABSTRACT

The study seeks to analyze the accounts payable of a wholesale trading company, within the period 2015 to 2019; The main interest lies in knowing how the entities of a sector with a lot of dynamism in the market, can manage their assets based on their credit and collection strategies, considering that both play an important role in the availability of cash and consequently in compliance. of the entity's own commitments. The analysis is carried out through the use of the descriptive level quantitative methodology, whose non-probabilistic sample was made up of 5 financial statements of the mentioned period. The results indicate that the company's Accounts Payable shows a decrease from 2017 to 2019, with the debts to financial institutions being the ones that capture the highest amount (56%), the coverage of these allowed the company to acquire a new external financing, which, added to the initial loan from the shareholders, made it possible to fulfill its commitments and carry out its activities with greater ease. It is concluded that the company's commercial expansion strategy caused the flexibility of credit policies, in favor of a greater perception of profits, for which it is recommended to strategically improve its collection policies.

**Keywords:** Accounts payable, debt to suppliers, debt to financial institutions, debt to shareholders.

### INTRODUCCIÓN

En el campo empresarial, toda entidad activa requiere de recursos para sus provisiones, siendo de manera inicial cubierto por el capital de trabajo; sin embargo, conforme se vayan realizando las inversiones, irán surgiendo nuevas obligaciones producto de la operatividad de la empresa; estas obligaciones son contraídas como consecuencia de la actividad económica, se le conoce en el ámbito contable como Cuentas por pagar, su buen manejo asegura confiabilidad a la empresa, de lo contrario podría verse afectada la reputación financiera de la empresa.

Basado en lo anterior, el mal manejo de las cuentas por pagar es de competencia del área contable; en una posible inconveniencia se deben tomar medidas correctivas, utilizando como propuesta el aseguramiento de un apropiado registro de solvencia de deudas por parte de tesorería, lo cual permite contar con información financiera periódica, específica y puntual, de manera que se favorezca la capitalización por medio de adquisiciones, obteniéndose mayor crédito para la empresa.

Según Mendoza y Ortiz (2016), los registros de solvencia de deudas es un requisito en la actualidad que una asociación tiene como propósito cumplir con el envío de bienes que



resulte beneficioso en un aspecto económico. Además, cabe indicar que esta conceptualización, en la actualidad requerida, muestra que la corporación ya ha aplicado dicha estrategia, la cual atenderá en cierto contexto, así como la intención eficiente de efectuarla en el envío de un activo.

Por su parte, Álvarez (2017) indica que los registros de solvencia de deudas requieren de la incorporación de cierta información en los registros de solvencia de deudas concentradas en la obtención de recursos y la acogida de servicios de actividades relacionadas con el rubro primordial del comercio. Según las Normas Internacionales (2012), un registro de solvencia de deudas corresponde al conjunto de obligaciones que la entidad mantiene para con un tercero, sean estas de corto o largo plazo, por las cuales se tendrá que realizar un desembolso de efectivo en el futuro.

Según Miranda (2016) y Pinto (2017), las cuentas por pagar son los montos que debe la empresa por compras a crédito; los registros de solvencia de deudas, las prestaciones sin resolver a corto plazo, mayormente por bancos de comercio, acumulación de adeudamientos, en otras palabras, las cantidades que se deben concretar por los servicios no facturados. Tal como se muestra en las deudas recabadas por los tributos gubernamentales y los sueldos propuestos para los trabajadores. Mendoza Roca y Ortiz (2016) clasifican a los registros de solvencia de deudas según los plazos de vencimiento de esta forma:

- a. Cuentas por pagar en tipología corriente: Cuando se espera liquidarlo mediante el proceso común del desarrollo empresarial; de otro modo tiene que recurrir a una liquidación en el tramo de un año a partir del balance.
- b. Cuentas para pagar en tipología no corriente: cuando el periodo duró más de un año y la corporación pretende reestructurar las prestaciones en un tiempo prolongado.

De lo anterior, surge el concepto de control interno de las cuentas de pago; Segura (2015) define como aquellos que deben ser cancelados dentro del periodo circulante del comercio, este no debe ser mayor a un año para liquidar los pasivos circulantes que mayormente se emplean ante el bien de circulación.

Acevedo (2019) menciona que la adecuación de un manejo a nivel interno ante los pasivos circulantes requiere de la incorporación de los siguientes criterios: el apropiado esquema autorizado para la instauración de dichos pasivos; disminuir la cantidad de solvencia de



deudas a pasivos no permitidos, uso de permisiones adecuadas para generar liquidez de los pasivos, la precisión correspondiente al término de una actividad contable en cuanto a la temporada periodo y cuales pertenecen al ejercicio siguiente; las partidas que registradas en la lista de pasivos circulantes que deben justificarse por medio de un esquema adecuado de manejo a nivel interno con recibos de compras y pagos.

Los documentos por pagar deberán estar numerados previamente y contener un manejo que se desarrolle sobre estos, lo cual pueden originar un mal uso, esto ocasiona la colocación de la estampa de “pagado” en los archivos de liquidación.

La intención de este trabajo es realizar un análisis sobre las cuentas por pagar de comercializadora mayorista, en relación a las cuentas por pagar, el cual, en prospectiva resulta importante para el devenir de la propia empresa, y empresas de similar rubro, en relación a los procedimientos de manejo enfocado en pasivos y el cumplimiento con los cronogramas y normativas acerca de los registros de solvencia de deudas.

## **MATERIALES Y MÉTODOS**

El estudio recurrió a la aplicación de un proceso que busca convertir el conocimiento teórico, en conocimiento práctico y útil para la vida sociedad; este trabajo de investigación mostró un enfoque de tipo cuantitativo, debido a que la recolección de datos se basó en instrumentos con el estándar uniforme y estadístico; en cuanto al tipo de investigación, según la clasificación que exponen Hernández et al. (2014,) fue de tipo descriptivo.

En cuanto al diseño fue no experimental, debido a que no se manipulan el aspecto de causa, ya que esta recae en posteriores consecuencias; únicamente se describen y se explica su repercusión en el periodo que muestra el desarrollo de las variables. Hernández et al. (2014) indican que el diseño no experimental se centra en observar los fenómenos según se van dando en su entorno para luego observarlos sin aplicar modificaciones en las variables.

El corte de la investigación fue transversal, debido a los propósitos de ámbito general y específico, los cuales deben orientarse a la observación profunda y desarrollo de los variables a través del recojo de información en un determinado momento. Hernández et al. (2014) señalan que “los diseños transversales recolectan datos en un tiempo único con



la finalidad de describir las variables de estudio y analizar la incidencia en un momento dado”.

La población lo conformaron todos los Estados financieros (EEFF) de la empresa comercializadora, desde el inicio de sus actividades; no obstante, de acuerdo al interés de la investigación, la muestra se reduce a cinco (5) EE.FF. pertenecientes al periodo 2015 al 2019, por lo que el tipo de muestreo es no probabilístico por conveniencia.

Por otra parte, los métodos de recolección de datos fueron procedimientos sistematizados enfocados en la operatividad e implementación de las técnicas de indagación que facilitan el recojo de datos inmediatamente; estas estrategias son creadas por el ser humano y por eso se presentan muchos de estos métodos capaces de ser empleados en diversas investigaciones (Deza & Muñoz, 2012); en este caso la técnica será el análisis documental y el instrumento será la ficha de análisis.

El proceso y revisión profunda de información se efectuó por medio del programa SPSS, a través de una data estadística sometida a funciones básicas de descripción como medidas de resumen y gráficos de líneas comparativas. La investigación se rige a lo establecido en el código de ética de investigación de la Universidad Peruana Unión, por lo que se resalta la ejecución de actividades, respetando los valores de responsabilidad sobre la información otorgada, confidencialidad, respeto a la propiedad intelectual y la ausencia de conflicto de intereses.

## **RESULTADOS Y DISCUSIÓN**

El análisis estadístico parte de la descripción resumida de las cuentas por pagar (tabla 1); se observa que el promedio del importe de esta cuenta en general y dentro del periodo 2017 al 2020 es de S/.153,687.75, dentro de estas la deuda a instituciones financieras es la que presenta mayor importe con S/. 87,512.00. De lo anterior se logra establecer que dicha cuenta representa el 56.94% del total de las cuentas por pagar de la empresa; en ese sentido, se puede evidenciar que la mayoría de estas cuentas provienen del crédito solicitado a los bancos.

En el caso del análisis al comportamiento de las cuentas por pagar en todo el periodo (Ver gráfico 1), se tiene que el 2017, 2018 y 2019 tienen una tendencia al descenso de los importes de deuda, siendo 2019 el año dentro del periodo con menor importe con un S/. 119,549.00; la tendencia cambia para el año 2020, en donde se observa el importe más

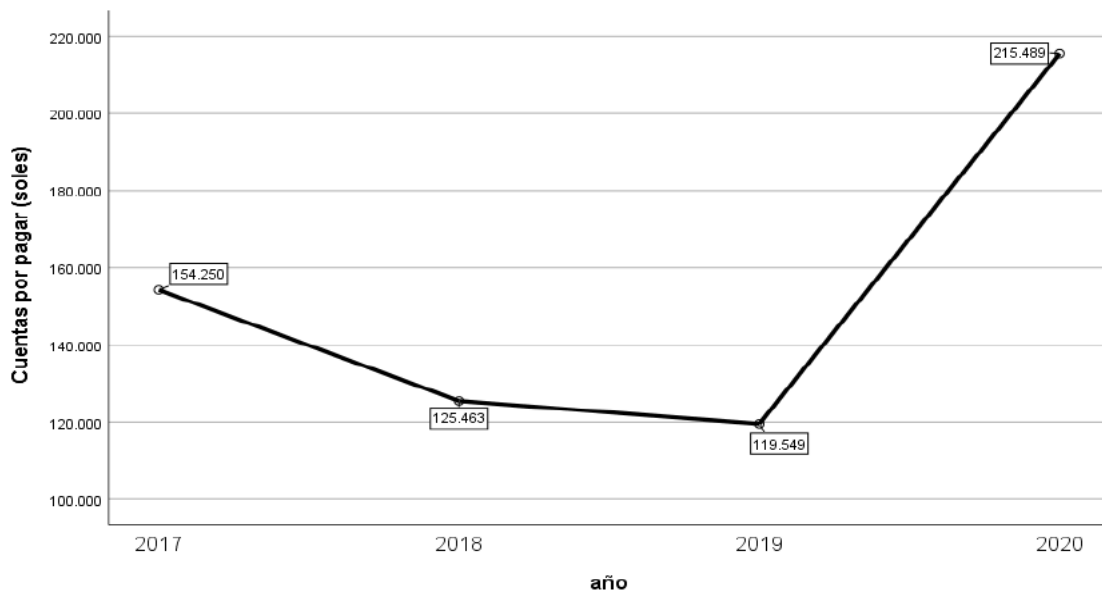


alto del periodo con S/. 215,489.00, producido por la adquisición de una nueva deuda bancaria.

**Tabla 1**  
 Cuentas por pagar en el periodo 2017 al 2020 en (S/. soles)

Cuentas	Importe Mínimo	Importe Máximo	Media
Cuentas por pagar	119,549	215,489	153,687.75
Deuda a proveedores	14,34	14,349	14,349.00
Deuda a instituciones financieras	925,452	273,692	87,512.00
Deuda a dueños y/o accionistas	65,100	75,800	70,200.00

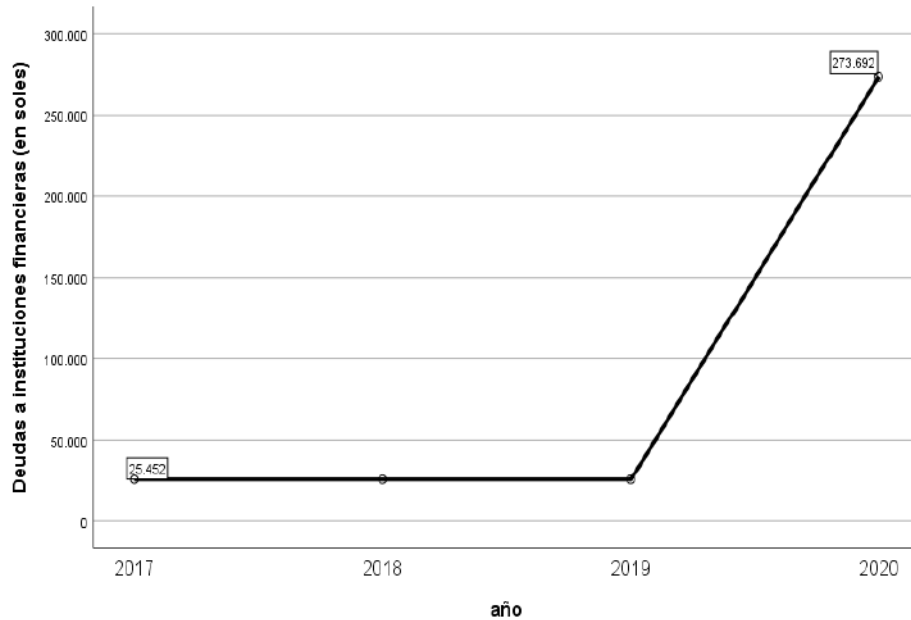
Con relación a la deuda que tiene la empresa a sus proveedores, esta parece ser de tendencia lineal o estacionaria durante todo el periodo, es decir que el importe de S/. 14,349.00 se mantiene en latencia desde el 2017 al 2020.



**Figura 1**  
 Cuentas por pagar en el periodo

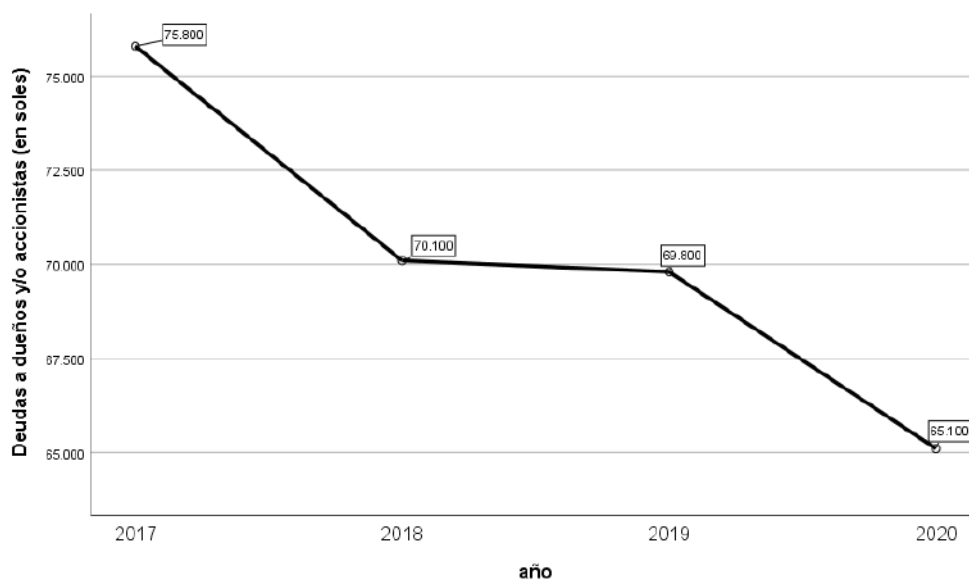
El gráfico 2, muestra el comportamiento de las cuentas por pagar a instituciones financieras, es esa se observa que la programación de deuda en importe se mantiene hasta el 2019 en S/. 25,452.00, lo cual es entendible ya que la empresa durante ese periodo no adquirió nuevos créditos que se podrían sumar como deuda; sin embargo, en el año 2020, la empresa adquiere un nuevo crédito bancario que incrementa el compromiso de deuda a S/. 273,692.00.





**Figura 2**  
Deuda a instituciones financieras dentro del periodo

El gráfico 3, demuestra la tendencia al descenso de la deuda a los accionistas de la empresa, lo cual quiere decir que, dentro del periodo, según las observaciones, el capital inyectado por los socios en el año 2017 se ha venido pagando paulatinamente conforme al avance del periodo; no obstante, la reintegración total en los cuatro años no ha superado más del 13%. También es necesario resaltar que los años 2018 al 2019, la ampliación interválica interpretada como reintegración del capital prestado por los socios es mínima, por lo que se puede deducir que en estos dos años no se hicieron pagos significativos a los accionistas.



**Figura 3**  
Cuentas por pagar a dueños y/o accionistas.



La observación de la realidad frente a los resultados analizados, permiten sostener que la empresa a partir del cambio de gestión producido en Enero del 2017, ha tenido un periodo en equilibrio sobre sus compromisos de pago, debido a la intervención de préstamos internos y externos; en ese sentido, la gestión decidió cumplir con sus compromisos priorizando la cancelación de sus deudas financieras hasta el año 2019 y sostenerse con un nuevo crédito bancario, lo cual permite tener mayor holgura en sus compromisos, ya que la ampliación del número de clientes le exigía un aumento en el importe crediticio total. Como se sabe, la implementación de los plazos para los pagos de los clientes es una de las políticas más importantes a fijarse, debido a que ésta repercute directamente en el disponible y la continuidad operativa de la empresa.

Con relación a la deuda con los proveedores, esta se mantiene en una actualización constante y en un monto latente. En el caso de la deuda a los accionistas, los socios acordaron el pago progresivo del capital prestado; al parecer las acciones de la nueva gestión produjeron un pago considerable para el 2020; no obstante, los accionistas no presentan inconformidad con la espera, ya que las nuevas estrategias comerciales de la nueva gestión avizoran resultados favorables en cuanto al crecimiento de la empresa.

Aunque el análisis de las cuentas por pagar se efectuaron durante el periodo 2017 al 2020, se debe resaltar que las condiciones de la empresa anterior al periodo venían presentando problemas, principalmente en el cumplimiento de sus obligaciones; por tal motivo, es que se llegó a un acuerdo de cambio de gestión, en donde la actual gerencia apostó por la reinversión y ampliación de su mercado; sin embargo, esto significaba tener que cubrir los compromisos pendientes por el que los socios intervinieron por medio de un préstamo interno.

Al respecto, Miranda (2016) señala que las nuevas aportaciones de capital dentro de una empresa otorgan mayor fortaleza y holgura económica, lo cual permite en muchos casos flexibilizar las líneas de créditos, como consecuencia de ello la cartera de clientes aumenta; en ese caso, esta acción estuvo de acuerdo a la estrategia de la gerencia.

Como medida que acompaña a la ampliación de la cartera de clientes, se hicieron también ampliaciones crediticias; tal como menciona la teoría, se extendieron los plazos de los créditos. Para Aldave (2017), es importante que estas ampliaciones crediticias sean sostenidas por eficientes políticas de cobranzas, para no caer en detrimentos económicos





como ausencia de liquidez; en ese sentido, la empresa investigada, al igual que muchas otras, centró su interés en el crecimiento de su capacidad comercial, eligiendo como estrategia el otorgamiento de créditos flexibles.

El panorama hasta antes del cierre de la investigación, permite sostener que la empresa cuenta con el disponible necesario para cubrir sus compromisos operativos y que el aumento de las contrataciones por parte de sus clientes, mientras se ejecuten los pagos correspondientes, permitirán ingresos sustanciales a la empresa, con lo que se espera no sólo recuperar el capital invertido, sino también una rentabilidad considerable.

### **Discusiones**

Según lo encontrado en la investigación el mayor dato resaltante se muestra que la mayoría de las cuentas por pagar son de financiamientos recibidos por entidades externas, esta realidad se muestra en la mayoría de las empresas como en la investigación de Cueva & Andrés (2019), quienes señalan que los pagos son obligaciones que la empresa tiene por compra de mercadería o insumos para prestar servicios, sin embargo dentro de la realidad de su estudio descubrió que una empresa recurre constantemente a los préstamos bancarios pues tiene escasas de liquidez, e incluso muchas veces no controlan el pago de obligaciones, lo que lleva a perder el control financiero. De esa forma también Calle (2020), en su análisis de las cuentas por pagar, llegó a comprobar que largo plazo mantienen un monto estandarizado de pago Así mismo Vaciano et al. (2011), menciona que las cuentas por pagar deben ser gestionadas, bajo un control constante, además que deben ser parte de la decisión de solicitar un préstamo bancario.

Por otro lado, se determinó que las cuentas por pagar en el 2017-2020 señalaron un alza en sus cuentas por pagar y como año con mayor alza estuvo el 2020, pues solicito créditos bancarios. Morales & Carhuancho (2020), señalan que las cuentas por pagar en las empresas comerciales tienen un alza en el transcurso de tiempo que laboran, pues los proyectos son aún mayores y la búsqueda es necesaria del efectivo para poder invertir, donde Mori (2021), señala que el 2020 más de 123 empresas a nivel nacional solicitaron bancos para la continuación de su actividades empresariales ya que los ingresos se redujeron, pues no existió un nivel de demanda alta por parte de los clientes, y muchas de estas compañías.



Y por último como se busca un soporte financiero, muchas de las empresas lo hacen como Burgos & Suarez (2016), señalan que las compañías que venden productos o prestan servicios necesitan liquidez inmediata, pues trabajan con la mayoría de créditos dados por distintas entidades financieras. Sin embargo, Narea & Guamán (2021), mencionan que si las empresas saben manejar los préstamos financieros que solicitan, podrán gestionar de manera adecuada las cuentas por pagar.

Se recomienda a la nueva gestión establecer y/o definir sus políticas de pagos teniendo como prioridad las necesidades de la empresa, reajustando los requerimientos a lo mínimo necesario, con esto se garantiza el aprovechamiento máximo del capital de trabajo.

Realizar una revisión de los proveedores fijos con los que trabajan la empresa, actualizando los precios por medio de una licitación abierta, en el que se considera la calidad y el costo competitivo como garantía de selección.

## CONCLUSIONES

Al realizar el análisis estadístico de la investigación se determinó que en promedio dentro de los años analizados 2017-2020 se mostró que en promedio sus cuentas por pagar se mantienen en S/. 153,687.75, lo que ha mostrado que sus cuentas por cobrar no serán mínimas a S/. 119,549.00 y no superaran los S/. 215,489.00. Así mismo que del total de sus cuentas por pagar S/14,349.00 en promedio son las obligaciones que mantiene con sus proveedores, S/. 87,512.00 deuda a instituciones financieras y S/. 70,200.00 son deudas que deben cubrir a dueños o accionistas. De esa manera se identificaron que la mayor obligación que tiene la empresa es con las instituciones financieras, siendo que pidieron financiamiento externo, y el último préstamo fue realizado en el año 2020, sin embargo, sus deudas son a largo plazo, pues arrastran estas deudas a los años siguientes, lo que también demuestra que la empresa solicita préstamos estacionarios, y no de manera continua, sin embargo, los créditos que solicita son grandes en proporción monetaria.

Así mismo las cuentas por pagar de la empresa investigada, presentan una tendencia de descenso paulatino durante el transcurso de los años 2017 al 2019, dentro del grupo de elementos de la cuenta, la deuda a las instituciones financieras representa el 56% del total de las cuentas de pagar, por lo que el cumplimiento de los compromisos de este rubro fueron prioridad de la actual gestión, donde se tuvieron mayores costos financieros que cubrir, además la empresa mantiene un plan de contingencias para hacer frente a sus obligaciones. En los periodos 2017 al 2019 los préstamos u obligaciones por



financiamiento de la empresa se iban cubriendo, pues se estaban cancelando las deudas acumuladas del 2018. En el año 2020 tras la llegada del virus COVID 19, la empresa al igual que muchas de su sector manifestaron perdida y pocos ingresos por lo que la estrategia fue usar un financiamiento interno y uno externo, responden a la intención de equilibrar las necesidades de sus compromisos empresariales, así como la ampliación comercial por medio de su cartera de clientes, por lo que el aumento de liquidez podía asegurar esta proyección, el financiamiento interno se basó en la inyección de capital por parte de los socios para de esta forma poder solventar los proyectos en marcha, sin embargo no fue suficiente por lo que se recurrió a un préstamo externo.

Es así que se culmina mencionando que el ser principal de las cuentas por pagar de la empresa son los financiamientos externos con los que cuenta, así también que la empresa hasta el 2019 no dependía de un préstamo adicional externo para hacer frente a sus proyectos, sin embargo, en el 2020 por la situación difícil en la parte comercial decidió por ingresar y solicitar un préstamo que aumentase de manera considerable sus cuentas por pagar.

## REFERENCIAS

- Acevedo, L. (2019). Planificación de las cuentas por pagar y su impacto en los gastos financieros en la empresa Bellcorp Representaciones S.A.C. Trujillo 2017. Trujillo: Universidad Privada del Norte. Obtenido de <http://repositorio.upn.edu.pe/handle/11537/21715>
- Aldave, L. (2017). Influencia de las políticas de control gerencial en el área de cuentas por pagar de la Empresa Mexicom, Perú S.A.C, Lima 2016 (Tesis de pregrado). Universidad Privada del Norte, Lima. Obtenido de <http://repositorio.upn.edu.pe/handle/11537/13567>
- Álvarez, J. (2017). Estrategias para la formulación de Estados Financieros. Lima: Pacífico Editores S.A.C.
- Deza, J., & Muñoz, S. (2012). Metodología de la Investigación Científica. Lima: Ediciones Universidad Alas Peruanas.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, M. d. (2014). Metodología de la investigación. México D.F.: McGraw Hill. Obtenido de <http://observatorio.epacartagena.gov.co/wp-content/uploads/2017/08/metodologia-de-la-investigacion-sexta-edicion.compressed.pdf>
- Mendoza, C., & Ortiz, O. (2016). Contabilidad financiera para contaduría y administración. Barranquilla: Universidad del Norte. Obtenido de <https://es.scribd.com/book/377974019/Contabilidad-financiera-para-contaduria-y-administracion>
- Miranda, J. (2016). Análisis de la cuenta documentos por pagar por apalancamientos financieros del propietario Segundo López. Ecuador: Universidad Técnica de Machala. Obtenido de <http://repositorio.utmachala.edu.ec/bitstream/48000/8555/1/TTUACE-2016-CA-CD00081.pdf>
- NIC. (2012). Norma Internacional de Contabilidad 1 Presentación de Estados Financieros.
- Pinto, A. (2017). Las cuentas por pagar y su razonabilidad en los estados financieros de la empresa Ferceva S.A. Guayaquil: Universidad Laica Vicente Rocafuerte de Guayaquil. Obtenido de <http://www.eumed.net/cursecon/ecolat/ec/2017/empresa-ferceva.html>
- Segura, K. (10 de junio de 2015). Control interno de cuentas de pasivo corriente y no corriente. Recuperado el 18 de junio de 2019, de <http://katherinesegura14.blogspot.pe/2015/06/control-interno-el-control-interno.html?m=1>
- Burgos, C., & Suarez, R. (2016). El Sistema de Control Interno Contable y su influencia en la Gestion Financiera de la empresa Inversiones CHRISTH.AL S.A.C., Distrito de TRUJILLO, Año 2015. In Universidad Privada Antenor Orrego.



- Calle Cabrera, O. D. (2020). Análisis de cuentas por pagar y los estados financieros de la empresa cartones villa marina s.a. del distrito de villa el salvador - 2020. Repositorio Institucional - UCV, 0–3. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/47995>
- Cueva, M., & Andres, J. (2019). Análisis de las cuentas por pagar en una empresa agroexportadora, del periodo 2018. 1–80.
- Georgina Mori Pumajulca. (2021). Análisis De La Liquidez En Una Empresa De Transporte De Carga Terrestre.
- Morales García, A. K., & Carhuancho Mendoza, I. M. (2020). Estrategias Financieras para mejorar las cuentas por cobrar en la Compañía Aquasport SAC. Espí-ritu Emprendedor TES, 4(2), 21–40. <https://doi.org/10.33970/eetes.v4.n2.2020.195>
- Narea Chumbi, P. F., & Guamán Tenezaca, G. A. (2021). Aplicación de Indicadores Financieros e Inductores de Valor como Herramienta de Optimización en las Decisiones Estratégicas Empresariales. Revista Economía y Política, 94–111.
- Vaciano, S., Hernández, V., Silva, G., & Pileta, T. (2011). Análisis de las cuentas por pagar en la dirección municipal de Salud pública en municipio el salvador.



## REVISTA LATINOAMERICANA OGMIOS

Revista Científica del Instituto de Investigación y Capacitación Profesional del Pacífico

DOI: <https://doi.org/10.53595/rlo.v2.i5.045>

# EDUCACIÓN INCLUSIVA: DISCAPACIDAD, REPRESENTACIONES E INTERACCIÓN SOCIAL EN LA UNIVERSIDAD

 Boris Enrique Peña Morales<sup>1</sup>
 Yanibel Hurtado Vargas<sup>2</sup>
Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga, Ayacucho – Perú <sup>1,2</sup>**Palabras clave:**Educación,  
Inclusiva,  
Discapacidad,  
Representaciones,  
Interacción social.**Recibido**

1 de julio 2022

**Corregido**

21 de julio 2022

**Aceptado**

28 de julio 2022

**En línea**

1 de agosto 2022

**RESUMEN**

**E**l artículo sintetiza los resultados de la investigación que tuvo como objetivo identificar y estudiar las representaciones e interacciones sociales presentes en la comunidad universitaria de la Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga (UNSCH) con respecto a la discapacidad. El método de investigación fue el fenomenológico hermenéutico y el corpus teórico se construyó desde la sociología. Los sujetos de la investigación fueron 15 estudiantes con discapacidad, 8 docentes y 15 estudiantes sin discapacidad. La investigación llegó a determinar que las representaciones sobre la discapacidad en la comunidad educativa de la UNSCH, se van construyendo por medio de los intercambios simbólicos, es así que por medio de la interacción comparten creencias, ideas e ideologías. En este caso las representaciones fueron edificadas en base a la propuesta teórica médica de la discapacidad, donde el cuerpo significa un espacio deficitario que se enfrenta a una vida universitaria con muchas dificultades.

<sup>1</sup>Licenciado en Ciencias de la Comunicación. Magíster en docencia Universitaria. Doctorado en Educación. Especialista en Comunicación para el Desarrollo. Docente e investigador de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga.

Correo de contacto [boris.pena@unsch.edu.pe](mailto:boris.pena@unsch.edu.pe)

<sup>2</sup>Licenciada en Ciencias de la Comunicación. Maestra en Comunicación Estratégica y Responsabilidad Social Corporativa. Egresada de la maestría en Gestión Pública. Candidata a Doctora en Educación. Docente e investigadora de la Facultad de Ciencias Sociales, escuela de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Nacional San Cristóbal de Huamanga.

Correo de contacto [yanibel.hurtado@unsch.edu.pe](mailto:yanibel.hurtado@unsch.edu.pe)

## EDUCATION: DISABILITY, REPRESENTATIONS AND SOCIAL INTERACTION AT THE UNIVERSITY

### ABSTRACT

The article synthesizes the results of the research that aimed to identify and study the representations and social interactions present in the university community of the National University of San Cristóbal de Huamanga regarding disability. The research method was the hermeneutical phenomenological and the theoretical corpus was built from sociology. The research subjects were 15 students with disabilities, 8 teachers and 15 students without disabilities. The research came to determine that the representations about functional diversity in the UNSCH educational community are built through symbolic exchanges, so that through interaction they share beliefs, ideas and ideologies. In this case, the representations were built based on the medical theoretical proposal of disability, where the body means a deficit space that faces a university life with many difficulties.

**Keywords:** Inclusive education, disability, representations, social interaction.

### INTRODUCCIÓN

La discapacidad es un tema pendiente e invisible para muchos estados. Se estima que el 10% de la población mundial tiene algún tipo de discapacidad; es por ello, que existen tratados internacionales y leyes nacionales inclusivas para que las personas gocen en toda su dimensión de sus derechos como ciudadanos. La discapacidad se discute desde el campo académico, político, cultural, educativo y social, con el fin de mejorar las políticas inclusivas para su inserción efectiva en la estructura social. A través de la historia se han propuesto ciertos modelos teóricos para entender esta condición, entre estos tenemos: El modelo prescindencia, el modelo médico y el modelo social. El marco teórico referencial para la investigación se construyó a partir del modelo teórico social de la discapacidad, planteado por Oliver (1992); Barton (1998) y la teoría sociológica de los campos de Bourdieu (1997).

En la última década se ha puesto en marcha políticas públicas a favor de la inclusión educativa para las personas con discapacidad con igualdad de oportunidades, teniendo por finalidad una educación de calidad para todos, eliminando cualquier tipo de discriminación en función al cumplimiento del marco normativo internacional y nacional.

En el caso de la educación superior, las políticas y normativas buscan brindar un servicio que garantice la igualdad en base a la equidad para todos, reconociendo, respetando y aprovechando las oportunidades que brindan sus habilidades especiales en un contexto de universitario. La educación a nivel mundial tiene la exigencia ética de asegurar la



igualdad de oportunidades para todos, sin que ella promueva la homogenización de la reproducción de desigualdades presentes en nuestro contexto social.

Hasta los años 90 del siglo pasado, se usaban adjetivos que visibilizaban la exclusión en la sociedad hacia las diferencias para calificar a las personas con algún tipo de discapacidad, como sub normal, disminuido físico, retrasado, entre otros. En la actualidad en los espacios académicos e institucionales estos términos han caído en desuso. Las personas con discapacidad deben ejercer su derecho de hacer uso de la educación inclusiva basada en la diversidad, interculturalidad, equidad, calidad, pertinencia y participación. La educación inclusiva hace referencia al derecho que tiene toda persona a acceder a una educación con calidad respetando las diferencias e individualidades. Parrilla (2002) en Gómez y García (2017), indican que: “la inclusión es sobre todo un fenómeno social, antes y más aún que educativo. Lo que ratifica que la inclusión es un proceso de las sociedades, estando presente en todas las esferas de la vida de las personas” (p.303), entonces la educación inclusiva promueve la participación de todos los estudiantes, en lo cultural, social, curricular, colectivo y comunitario. La educación inclusiva es un proceso que tiene por finalidad la búsqueda de mejores condiciones para el educando; es decir es la garantía al derecho de la educación para todos, esto permitirá que las personas estén presentes en la escuela en las condiciones viables para el ser humano, permitiendo logros de aprendizajes significativos.

El contexto donde se desarrolló la investigación es la Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga ubicada en el departamento de Ayacucho, provincia de Huamanga- Perú, “fue fundada en 1677 por el obispo Don Cristóbal Castilla y Zamora con la categoría de Real y Pontificia. En 1886 fue clausurada, siendo reabierta en 1957 para dar inicio con sus actividades académicas en 1959” (Página instruccional – UNSCH, 2020). En la actualidad cuenta con nueve Facultades y 28 Escuelas Profesionales.

### **Marco teórico referencial**

El modelo teórico social de la discapacidad es la forma contemporánea de entender este fenómeno, dista de los modelos de prescindencia y médicos que a lo largo de la historia han negado los derechos de las personas de este colectivo; como, por ejemplo: el derecho educativo, derecho al voto, derecho a la libertad, entre otros. Este revoluciona el entendimiento del discapacitado, porque propone un concepto móvil, el cual entiende que la discapacidad es una construcción social que está en relación con la deficiencia humana





generando barreras que limitan el disfrute de los derechos. El modelo social de la discapacidad plantea que la sociedad genera discriminación al no formular políticas claras de inclusión, entonces se debe entender la plena autonomía del individuo, el cual no debe de adecuarse a la sociedad, si no que la sociedad debe adecuarse a él, presentado servicios adecuados y apropiados para que la persona con discapacidad aporte a la sociedad. Este modelo tiene su origen en Inglaterra y en los Estados Unidos a finales de los años sesenta del siglo XX. Velarde (2012), indica:

El modelo social de la discapacidad considera que las causas que lo origina no son religiosas ni científicas, sino que son, en gran medida sociales, en efecto este nuevo paradigma social sobre la discapacidad se enmarca en los principios generales declarados por los Derechos Humanos, tiene sus inicios en la segunda mitad del siglo pasado. Este movimiento multidimensional nace dentro de la disciplina de las ciencias sociales, el análisis de las políticas sociales y la lucha por los derechos civiles; específicamente aquellos relacionados con los derechos de las personas denominadas discapacitadas (p.7)

La deficiencia es entendida, como la pérdida o limitación total de un miembro, órgano o mecanismo del cuerpo y la discapacidad es la desventaja o restricción de la actividad causada por la sociedad, es claro que el problema no está en la persona, está en la sociedad que impone barreras que discapacitan a las personas.

En el campo de la sociología se va a entender la categoría discapacidad como un hecho eminentemente sociológico y político, que engloba conceptos móviles de la interacción entre deficiencias y barreras, donde la sociedad es la que discapacita por medio de sus modelos de reproducción, en tal sentido la sociedad debe adaptarse a las necesidades de los individuos: “la discapacidad es una categoría social y política en cuanto implica prácticas de las regulaciones y las luchas por las posibilidades de elección y la potencialización de los derechos” (Barton, 1998, p.24).

### **Interacción asocial**

Las formas de interacción de los seres humanos están fundamentadas en los conocimientos previos adquiridos durante nuestra existencia, esto influenciará en el concepto que manejemos sobre discapacidad, a partir de una experiencia previa. Al respecto Barton (1998) señala:

[...] nuestra forma de relacionarnos con las personas con discapacidad está influida por nuestras experiencias pasadas, en este tipo de relaciones y en la forma que definimos la “discapacidad”, nuestras definiciones son fundamentales porque pueden formar parte de



supuestos y prácticas discriminatorias e incluso legitimarlos. Las personas discapacidad, han sido receptoras de una variedad de respuestas ofensivas por parte de las otras personas. Entre ellas el horror, el miedo, ansiedad, hostilidad, desconfianza, lástima, protección exagerada y el paternalismo (p.24)

La interacción se produce un espacio social denominado para Bourdieu campo, donde interactúan un conjunto de agentes que disputan los capitales en el cual existen diversas normas, que pueden tener una independencia relativa. Según, Bourdieu (1987) “todo campo social, es producto histórico que engendra el interés, es la condición de su funcionamiento, en tanto es un espacio relativamente autónomo que obedece a sus propias leyes dado de su axioma específico ligada a una historia original” (p.109). Entonces, se entiende la categoría “campo educativo” como un espacio complejo y estructurado, donde las personas con discapacidad son agentes que cuentan con distintos tipos de capitales. El campo es un símil, a un campo de batalla, es el lugar donde se disputan los capitales con sus reglas propias, dentro del campo la desigualdad de distribución de capitales determina la estructura objetiva, los que tienen más y quienes tienen poco, quienes tienen mayor capital buscan aumentarlo. Entonces, dentro del campo se presentarán interacciones implementadas por los agentes para asegurar la adquisición y conservación del capital y un lugar dentro del campo, para ellos se generan estrategias, alianzas, apuestas, luchas y negociaciones.

### **Representaciones sociales**

Las representaciones sociales pueden definirse como sistemas de opiniones, conocimientos y creencias específicas de una cultura o grupo social relacionados con objetos del entorno social, es así que una representación es un conjunto diferenciado de elementos cognitivos relacionados con un objeto social. Al respecto, Villarroel (2007) refiere:

[...] el concepto de representación social descubre un nuevo ámbito de acción para la ciencia social contemporánea. Abre, en efecto, la posibilidad conceptual de descubrir en el seno de las culturas actuales las visiones del mundo de la mujer y el hombre común, que si bien pueden ser no-científicas, son, en cualquier caso, formaciones cognoscitivas legítimas que tienen una función precisa en la orientación de los comportamientos y de la comunicación entre los individuos y los grupos (p.439)

La representación está organizada en estructuras, es decir tienen relaciones y vínculos que lo hacen interdependientes desde una visión compartida, las cuales puede considerarse de

múltiples formas, en términos de equivalencias, reciprocidad; pero también de antagonismo y contradicción, con ciertas creencias, además de oposición con otras. Todo esto se comparte en un mismo grupo social; sin embargo, este consenso es relativo porque depende de la homogeneidad del grupo y la posición de los individuos en relación al objeto, de modo que el carácter consensual de una representación es generalmente parcial y a menudo localizado en ciertos elementos de la misma. Esto se produce como parte de un proceso general de comunicación, la puesta en común de los elementos que generan la representación depende de la interacción individual y de formas de comunicaciones internas y externas dentro del grupo. Por su parte, Banchs (1987) sostiene que: “las representaciones sociales designan un tipo de conocimiento específico, el saber del sentido común, cuyos contenidos manifiestan la operación de procesos generativos y funcionales” (p.27).

Por otra parte, la puesta en común promueve la posibilidad de descubrir y poner en conocimiento de las informaciones nuevas, que posibilitan tomar conciencia sobre las convergencias, las cuales tienden a crear condiciones para el surgimiento de consensos que confieren validez social a las diversas opiniones, informaciones y creencias compartidas.

Las representaciones son socialmente útiles, porque son redes de lectura, descodificación y de comprensión de la realidad a la que nos enfrentamos, también son guías en nuestras interacciones sociales y actúan masivamente en intercambios con otros grupos, además nos proporcionan criterios para evaluar el entorno social, los cuales determinan, justifican o legitiman ciertos comportamientos. Desde estas perspectivas cumplen una función de orientación de las prácticas sociales que permiten ajustar los comportamientos.

Consecuentemente, las representaciones sociales es una forma de entender una realidad del contexto social, en ella interactúan la actividad mental desarrollada por las personas y los grupos, con la finalidad de establecer posiciones en un campo determinado, en este caso en el educativo.

## **MATERIALES Y MÉTODOS**

El enfoque de investigación fue cualitativo. Hernández (2014), señala que: “La investigación cualitativa se enfoca en comprender los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con su contexto” (p.358). Con este enfoque se identificó la esencia del problema en cuestión, es así que se



estudió fragmentos de la realidad, para luego proyectarlo a una más amplia y global, con un diseño metodológico fenomenológico hermenéutico. Ayala, citado por Fuster (2019), manifiesta que es “un procedimiento que lleva a la reflexión de los agentes educativos con respecto a su experiencia personal y labor profesional que desarrollan con el propósito de analizar aspectos esenciales de su experiencia, otorgándole sentido e importancia debida a los fenómenos” (p.3). Con el diseño propuesto se analizó la vida cotidiana de los sujetos que constituyeron las unidades de análisis, también se comprendió el significado de hechos vividos por los estudiantes en la universidad.

Para la recolección de la información se administró entrevistas a profundidad durante el periodo de diciembre del 2020 a marzo del 2021 a 15 estudiantes con discapacidad, a 8 docentes y a 15 estudiantes sin discapacidad, todos ellos miembros de la Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga. Por medio de una ficha de consentimiento informado se les invitó a los estudiantes y docentes a participar de la investigación explicándoles el propósito de la misma y el rol que cumplirá de cada uno de ellos.

## **RESULTADOS Y DISCUSIÓN**

Las representaciones en la comunidad educativa de la UNSCH, se va construyendo por medio de los intercambios simbólicos, es así que por medio de la interacción se comparten creencias, ideas, ideologías, etc., para que posteriormente se edifique una realidad social, esa construcción de la representación social inicial es modificable a través del tiempo y del contexto, lo que hace que las personas generen otras representaciones de su entorno. Se hace necesario indicar que las interacciones sociales son la base edificadora de las representaciones, cada sujeto lleva sus propias experiencias al espacio social donde se desenvuelve, lo que Bourdieu llama capital cultural.

Existen representaciones objetivas y subjetivas sobre la diversidad funcional, porque se construye solo a partir del propio cuerpo, como espacio figurado y físico del cómo se encuentra. Los entrevistados identificaron un conjunto de déficit: motora, auditiva, visual y cognitiva, esto se precisa en la representación social de los agentes educativos de la UNSCH, centrándose fundamentalmente en la condición de la salud, sin relacionarlo con la estructura social, entonces la representación se construye a partir del déficit de una condición humana. Sobre el particular, (D1-E.M. P), docente de la UNSCH, manifiesta:



La diversidad funcional son las limitaciones físicas, sensoriales, cognoscitivas que puede tener una persona; en este caso en la universidad se observa algunos estudiantes en esta situación. Debe ser muy difícil enseñar a personas con esta condición. Creo que muchos docentes no estamos preparados frente a esto”. (Comunicación personal, diciembre de 2020).

El dato empírico nos presenta una idea distinta a lo expuesto por la teoría social de la discapacidad, porque se relaciona con el déficit de lo físico o sensorial, excluyendo al contexto social. Esto se puede explicar a partir de los conocimientos que poseen los informantes de esta investigación. Se destaca que existen conceptos, imaginarios, significaciones, valoraciones y representaciones en la UNSCH sobre la discapacidad con la idea dominante de la salud, esto al creer que una persona con discapacidad es el depositario del déficit y por consecuencia el problema. El concepto médico, se encuentra muy dominante en la representación hacia el estudiante con discapacidad. En el campo de la representación social, se impone un conocimiento ante el saber común, siendo los contenidos manifestaciones de procesos sociales; en tal sentido el campo de la representación social de la discapacidad es ordenado y jerarquizado. En este sentido, para Bourdieu (1997), el capital cultural sería parte de este campo educativo, constituido por conocimientos, creencias, comportamientos, valores, actitudes, imágenes, vivencias, los cuales precisan una representación social. El *hábitus* escolar está relacionado directamente con la forma de percibir la discapacidad, permitiendo una exclusión simbólica en las exigencias y prácticas académicas que permiten su formación profesional.

Por otro lado, las relaciones sociales con los agentes educativos de la UNSCH se hacen dificultosas para los estudiantes con discapacidad, por presentar algún tipo de limitación física o sensorial, condicionado a una interacción limitada, a esto se suma los problemas que enfrentan a diario fuera de la universidad, en muchos casos económicos, médicos, de transportes, entre otros. Es necesario señalar que la vida universitaria para los estudiantes con discapacidad se torna difícil porque no saben cómo organizarse para estudiar. Como señala:

(E1-A.Q. F) estudiante con discapacidad de la UNSCH, no es fácil ser universitario en mi condición, mis problemas no sólo se presentan en la universidad, los traigo desde casa, muy pocos compañeros me apoyan, pero al ingresar a la UNSCH se hizo realidad mi sueño. (Comunicación personal, diciembre del 2020)



El aislamiento es un problema frecuente en este grupo de estudiantes, como efecto de la depresión y falta de autoestima generando en ocasiones la intención de abandonar sus estudios, es así que las relaciones sociales no son positivas por la ausencia de empatía de algunos docentes y estudiantes.

Los estudiantes con discapacidad al incorporarse a la universidad, enfrentan un contexto nuevo, diferente y desconocido, generando desconcierto y temor porque no se les brindó ningún tipo de orientación. La universidad no realiza programas de inducción para los nuevos estudiantes. Frente a esto: (E2-M.G. P) estudiantes con discapacidad de la UNSCH identifica: “Los docentes no han adecuado sus labores académicas a mis insuficiencias, puede ser porque yo no les comenté sobre mi problema, después traté hablar con algunos para que me comprendan, me escucharon, sin embargo, no me tomaron en cuenta. (Comunicación personal diciembre del 2020). La relación entre profesores y estudiantes con discapacidad son limitadas, se circunscriben únicamente a las clases. Los docentes no están capacitados para tratar con este grupo de estudiantes y tampoco son empáticos ante esta realidad. Los estudiantes perciben que las clases no son las adecuadas porque están diseñadas para personas que pueden adecuarse a las condiciones por no tener limitaciones sensoriales o físicas.

Esto concuerda con la postura Oliver (1998), el que postula que la sociedad y sus instituciones son las incapacitantes; por otro lado, se reafirma la teoría de la reproducción de Bourdieu, puesto que en este caso la educación es un vehículo para reproducir violencia simbólica y reafirmar el poder de la estructura social, donde ciertos agentes poseen un capital cultural mayor que otros. Al respecto, (E3-F. A. Q) estudiante con discapacidad de la UNSCH indica:

Me siento aburrido en clases por que los profesores dictan; yo no puedo copiar como lo hacen mis compañeros, no puedo seguir la secuencia del dictado, hago todo lo posible para estar atento a lo que explican los profesores, pero de todas maneras me aburro; no hacen ninguna dinámica, sus clases son muy pesadas. La verdad no estoy satisfecho con los profesores, creo que por parte de ellos sucede lo mismo hacia mi persona” (Comunicación personal, diciembre de 2020)

En la mayoría de los casos, los docentes desarrollan sus clases solo con el proyector multimedia, eso genera dificultades en el logro de un aprendizaje significativo de un

grupo de estudiantes por tener limitaciones visuales. (E2-M.G. P) estudiante con discapacidad de la UNSCH, manifiesta:

Los profesores desarrollan sus clases solo con ppts proyectando en la pizarra, lo cual se hace casi imposible poder verlo y cuando les pido sus apuntes personales para estudiarlos recibo negativas. Un docente me dijo que no puede entender por qué estudio tal carrera, pero no le hice caso; tuve que esforzarme para aprobar el curso. (Comunicación personal, diciembre del 2020)

La discriminación se encuentra presente entre los agentes educativos de la UNSCH, en alguna medida todos discriminan, los estudiantes, docentes y personal administrativo. La discriminación es socialmente aprendida y se va incorporando en nuestras formas de vida. (E2-M.G.P), manifiesta:

A veces me siento discriminado por la manera de comportarse de ciertos profesores, porque no me han facilitado las herramientas para que esté en igualdad de condiciones con mis compañeros. Por lo mismo, me encuentro en desventaja frente a los demás porque no tengo la oportunidad de acceder con facilidad a los documentos de clase para rendir mis evaluaciones”. (Comunicación personal, diciembre del 2020)

Sin embargo, existen docentes indiferentes ante la problemática de los estudiantes con discapacidad. También en menor medida hay quienes apoyan a mejorar esta problemática, sobre todo los directores de escuela y directores de departamento. Por su parte (E3- F. A. Q) estudiante con discapacidad de la UNSCH agrega:

Creo necesario agradecer el apoyo que me ha brindado mi director de escuela, porque dentro de sus posibilidades me ayudó y conversó con los profesores sobre mi condición para que tengan consideración, así pues, para que me dieran tareas que se ajusten mejor a mi condición. También me ayudó en ciertas ocasiones el jefe del departamento y una profesora de tutoría” (Comunicación personal, diciembre de 2020)

Con respecto a la interacción entre estudiantes con discapacidad y los que no tienen discapacidad, existe una relación poco afectiva, puesto que la interacción entre estos agentes educativos es muy limitada. (E2-M.G.P), estudiante con discapacidad de la UNSCH indica:

Tengo una buena cantidad de conocidos y muy pocos amigos, pero son un soporte para mí. En la universidad cada cual sigue sus propios intereses, hay escaso compañerismo, usualmente me junto con dos compañeros, los que me ayudan en mis clases. Los demás solo se dirigen a uno cuando les interesa. Cuando inicié mis estudios me esmeraba para



apuntar mis clases, pese a mis dificultades, ahí se me acercaban y te hablan para pedirte los apuntes. No existe el compañerismo, pensé que solo fuese conmigo por mi condición, me sentí muy mal (Comunicación personal, diciembre del 2020)

Un aspecto importante que resaltar en los entrevistados es haber conocido a sus compañeros universitarios y relacionarse con ellos. Si bien existe discriminación por un sector estudiantil, también hay comprensión en otro grupo de estudiantes. Es necesario que la sociabilidad se de manera fluida y que no solo se trate que los estudiantes asistan a las clases. (E4- G. A. O) estudiante con discapacidad de la UNSCH, declara:

Me agrada mucho estar en contacto con mis compañeros, tengo pocos amigos que me ayudan, existe solidaridad con los que conozco, me saludan y me apoyan cuando lo necesito, a veces me enseñan lo que no entiendo en las clases. Como hay compañeros solidarios, también existen compañeros indiferentes, no les importa lo que te pueda suceder, se sienten incómodos cuando quiero juntarme con ellos”. (Comunicación personal, enero del 2021)

Conocer a los compañeros y entablar relaciones sociales, es un acto importante más allá del proceso de enseñanza y aprendizaje, porque permite la inclusión de los estudiantes a un campo educativo. También hay un acto de reconocimiento a un grupo de docentes que de alguna manera tienen consideración a los estudiantes con discapacidad. Sentirse parte de la comunidad universitaria y saber que eres reconocido con todos tus derechos es transcendental. Cuando nos referimos al trato, los estudiantes indican que no piden diferencias, ni paternalismos, solo quieren un trato justo, sin discriminación por su condición. Ante esto (E5- L.C.C) estudiante con discapacidad de la UNSCH refiere:

El trato que me dan no es preferencial porque no camino, tengo muy presente lo que me dijo el director de escuela, me recibió con cariño, pero me dejó claro que me tratarían con igualdad. Quiero aclarar que, en la UNSCH, nadie me regala nada por eso me siento orgulloso, me refiero a mi rendimiento académico. (Comunicación personal diciembre del 2020)

La interacción con los profesores también tiene implicancias en el sentir de los estudiantes, que pueden estar sujetas a la nula adaptación de los contenidos de enseñanza que conduce a la reprobación de las asignaturas y a un futuro abandono de sus estudios.

## Discusión

## **Representación e interacciones sociales sobre la discapacidad en los agentes educativos de la UNSCH**

Se plantea como impertinencia la inclusión de los estudiantes con discapacidad en la UNSCH, porque está pensada en personas “normales” es así que las representaciones sociales son de encuentros y desencuentros. El modelo social de la discapacidad, es una construcción que postula que el contexto social es adverso, siendo relacional. En contra posición encontramos el modelo médico, que tiene sus propias posturas. Desde la sociología de la discapacidad se ha identificado representaciones sobre el tema. No solo se debe de pensar que la educación superior es la exclusora desde sus docentes, trabajadores, ambientes o desde la percepción que se tiene sobre el particular y la anormalidad que nos impide pensar que este grupo de personas tienen la capacidad para ser universitarios.

En primer lugar, existe una representación de invisibilidad de la discapacidad, porque no se visibiliza en la UNSCH, se piensa que la educación superior requiere de mucha exigencia, y aquellas personas que tienen algunas limitaciones sea física, sensorial o de otra índole, no podrán estudiar de manera satisfactoria, esto se relaciona directamente con el modelo teórico rehabilitador, bajo esta idea de “normalidad” y “anormalidad” los estudiantes deben de nivelarse con sus pares, para acceder, permanecer y egresar de la universidad, de esta manera las organizaciones no son cuestionadas, solo los que creen que son “normales” pueden ser parte de del sistema educativo y competir por un cupo. Desde el análisis que hacemos podemos inferir que los programas de atención a las personas con discapacidad están dirigidas a la normalización y curar en lo físico y no en las políticas educativas.

Otra de las representaciones identificadas en este estudio, es la “inclusión incompleta” a la educación superior, la misma que está vigente en la UNSCH, en relación a las normas, leyes internacionales, nacionales y regionales, en base a esta premisa la educación universitaria ha creado mecanismos para atender a este sector de estudiantes. Por ello, es frecuente encontrar algunas adaptaciones para el acceso e infraestructura; sin embargo, prevalece una limitada inclusión, una precaria atención en los servicios educativos que ofrece el sistema universitario, aquí se puede observar que hay alguna intención de implementar el enfoque teórico social de la discapacidad.



## **Políticas educativas en la UNSCH como representaciones**

Las políticas educativas que enmarca el camino de una institución, deben de ser percibidas como ordenanzas representacionales del ejercicio irrestricto de los derechos y no pensar en una postura vertical de los otros. Para Bourdieu (1993), las políticas representan una visión dominante del campo educativo, impuestas por un ordenamiento jurídico; pero debemos de tener en consideración que las realidades sociales no se construyen en forma lineal, por lo cual los discursos se construyen a partir de las prácticas sociales, por ello, cuestionamos la funcionalidad de las políticas educativas vigentes en el campo educativo. Se debe de tener claro que las políticas ordenan y reordenan un marco social, entonces cabe preguntarse ¿qué sucede con las políticas institucionales de la UNSCH?, parecieran eliminar de plano la inclusión, homogenizando la diferencia, tornándose discriminante el sistema educativo.

Las políticas de ingreso a la UNSCH, para las personas con discapacidad son inexistentes, no hay acciones afirmativas. Se pone en discusión y cuestionamiento de los requisitos y condiciones “políticamente correctas”; posturas y disposiciones que pueden estar en el marco de lo internacional o nacional, pero no tienen relación alguna con posiciones éticas dirigidas a una transformación real del contexto.

El examen de admisión es una política que lejos de solucionar problemas de un campo social, clasifica y destruye, hace distinciones entre lo válido y lo inválido, cuestiona desde la óptica del sujeto racional, donde se combinan procedimientos de control, jerarquías, sanciones que castigan y normaliza los sistemas. No basta con la infraestructura de las facultades, pabellones administrativos, etc., no existen compromisos claros, porque las políticas como están planteadas primero estigmatizan y hacen señalamientos y después pretenden resarcir el daño, sin prevenir las acciones.

Respecto a la permanencia, ninguna instancia de la UNSCH, cuenta con información clara y precisa sobre la diversidad funcional de sus agentes educativos; entonces, ¿cómo proponer políticas sobre realidades desconocidas?, se podría pensar que si los mecanismos de acceso son los prioritarios ya no es necesario realizar censos periódicos para identificar problemáticas, esto sería diametralmente opuesto a la realidad. La jerarquización domina; los procesos están planteados para un tipo agente educativo



“completo” las propuestas de políticas van desde el sujeto al objeto y no de forma inversa. Los currículos de estudios están muy lejos de ser diversificados y flexibles.

La exclusión se presenta en las interacciones sociales más que en el ámbito político, ¿cómo entender a los estudiantes con discapacidad en la UNSCH si no existen estas reformas? ¿cómo destruir los prejuicios y estigmas existentes sobre este grupo de estudiantes? ¿cómo disolver las imágenes donde la racionalidad del ser subjetivado condiciona la naturaleza diversa del ser humano?

En los relatos de los estudiantes con discapacidad de la UNSCH, está presente la concepción de “normalidad”, evidenciado por las distintas formas de discriminación y exclusión en el sistema educativo universitario, los estigmas se imponen sobre el ser. El déficit es lo que primero se observa y está relacionado con el abandono. La comunidad universitaria identifica la ineficiencia de los lineamientos, pero también existe poca información al respecto; sin conocimiento es casi imposible una construcción para un cambio sustantivo, los espacios se naturalizarán por la no existencia del conocimiento, si se ha construido un sujeto discapacitado a partir de contextos de normalidad, el otro se torna invisible, los espacios o campos parecieran estar conformados por un solo ente y bajo estas circunstancias es difícil ser empático.

## CONCLUSIONES

La investigación llegó a determinar que las representaciones sobre discapacidad en la comunidad educativa de la UNSCH, se van construyendo por medio de los intercambios simbólicos, es así que por medio de la interacción comparten creencias, ideas e ideologías. En este caso las representaciones fueron edificadas en base a la propuesta teórica médica sobre el particular, donde el cuerpo significa un espacio deficitario que se enfrenta a una vida universitaria con muchas dificultades enmarcadas en la exclusión, discriminación y barreras.

En la UNSCH, existe una representación de invisibilidad sobre la discapacidad, porque genera un contexto en el cual la educación superior requiere de mucha exigencia y aquellas personas con alguna limitación física o sensorial no podrán cursar satisfactoriamente sus estudios. La educación superior solo es para los más “aptos”.

La inclusión incompleta de los estudiantes con diversidad funcional a la UNSCH, es otra representación que está íntima relacionada con la normatividad internacional y nacional,



es decir, se han adaptado cierto mecanismo para que este grupo de personas para que puedan ser incluidos como estudiantes, sin embargo, la institución no cumple muchos procedimientos que exige la ley, por eso la inclusión sigue siendo limitada.

La discriminación se encuentra presente en las interacciones sociales entre los estudiantes con discapacidad y los otros agentes educativos de la UNSCH, en alguna medida todos discriminan, los estudiantes, docentes y personal administrativo, la discriminación es socialmente aprendida y se va incorporando en nuestras formas de vida.

Las interacciones entre profesores y estudiantes con discapacidad son limitadas, sólo se circunscriben a las clases, no existe empatía para entablar relaciones sociales entre estos dos agentes sociales.

## REFERENCIAS

- Banchs (1986). Representaciones sociales: Análisis comparativo. [Artículo] Revista Costarricense de psicología, (9),27-40.
- Barton, L. (1998). Discapacidad y sociedad. [Libro] Morata.
- Bourdieu, P. (1997a). Razones prácticas sobre la teoría de la acción . Anagrama.
- Bourdieu, P. (2007b). El sentido práctico. Siglo XXI Editores.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1996). La reproducción elementos para una teoría del sistema de enseñanza. Laia S.A.
- Fuster, D. (2019). Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico.
- Gómez, Y. & García, M. (2017). Hacia una educación superior inclusiva. [Artículo] Reidocrea, 6, 300-319 <https://www.ugr.es/~reidocrea/6-24.pdf>
- Hernández, R. Fernández, C. y Baptista, P- (2014). Metodología de la investigación. McGraw Hill.[https://www.academia.edu/23889615/\\_Hern%C3%A1ndez\\_Sampieri\\_R\\_Fern%C3%A1ndez\\_Collado\\_C\\_y\\_Baptista\\_Lucio\\_M\\_P\\_2010\\_](https://www.academia.edu/23889615/_Hern%C3%A1ndez_Sampieri_R_Fern%C3%A1ndez_Collado_C_y_Baptista_Lucio_M_P_2010_)
- [http://digibuo.uniovi.es/dspace/bitstream/10651/22254/2/TD\\_mariateresagarciasanchez.pdf](http://digibuo.uniovi.es/dspace/bitstream/10651/22254/2/TD_mariateresagarciasanchez.pdf)
- López, C.,Macias, L.,& Navarro,A.(2022) Exclusión educativa universitaria: Los desafíos para la educación inclusiva durante el COVID-19. [Artículo] Revista Latinoamericana OGMIOs, 2 (5), 283-308. DOI: <https://doi.org/10.53595/rlo.v2.i5.038>
- Oliver, M. (1992). Changing the social relations or research production, [Artículo] Disability, Handicap y Society, 7 (2), 101-115.
- Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga (2018a). [http://www.boletinstadistico2018http://www.unsch.edu.pe/archivos%20publicados/bolet%c3%8dn%20estad%c3%8dstico%202018%20\(1\).pdf](http://www.boletinstadistico2018http://www.unsch.edu.pe/archivos%20publicados/bolet%c3%8dn%20estad%c3%8dstico%202018%20(1).pdf)
- Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga (2017b). Plan estratégico institucional <http://www.unsch.edu.pe/transparencia/wp-content/uploads/2018/08/pei-unsch-2018-2020-con-resolucion.pdf>
- Velarde, V. (2012). Los modelos de la discapacidad: un recorrido histórico. Revista empresa y humanismo, 15, (1), 115-136 <https://dadun.unav.edu/handle/10171/29153>
- Villarroel, G. (2007). Las representaciones sociales: una nueva relación entre el individuo y la sociedad. [Artículo] Revista Venezolana de Sociología y Antropología, 17(49), 434-454 <https://www.redalyc.org/pdf/705/70504911.pdf>







## REVISTA LATINOAMERICANA OGMIOS

Revista Científica del Instituto de Investigación y Capacitación Profesional del Pacífico

DOI: <https://doi.org/10.53595/rlo.v2.i5.046>

# ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS Y DESARROLLO DE HABILIDADES INVESTIGATIVAS EN EL NIVEL UNIVERSITARIO

-  Dolores Vélez Jiménez<sup>1</sup>  
 Yolanda Felicitas Soria Pérez<sup>2</sup>  
 Yolanda Lujano Ortega<sup>3</sup>  
 Yvonne de Fátima Sebastiani Elías<sup>4</sup>

RJ Instituto de Investigación Educativa, Tuxtla Gutiérrez Chiapas – México <sup>1</sup>  
 Universidad César Vallejo, Lima – Perú <sup>2</sup>  
 Universidad Nacional del Altiplano, Puno – Perú <sup>3</sup>  
 Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo, Lambayeque – Perú <sup>4</sup>

**Palabras clave:**

Estrategias didácticas,  
 Habilidades investigativas,  
 Planificación.

**Recibido**

1 de julio 2022

**Corregido**

22 de julio 2022

**Aceptado**

26 de julio 2022

**En línea**

1 de agosto 2022

**RESUMEN**

El presente texto tuvo como objetivo analizar el conocimiento teórico existente que relaciona dos dimensiones fundamentales en el nivel universitario como lo son las estrategias didácticas y el desarrollo de habilidades investigativas. Se trata de un aporte teórico que pueda ser de utilidad a los académicos encargados de la enseñanza de la investigación, para así tener las bases y proceder al nivel práctico que consolide el proceso formativo. Es un estudio de carácter cualitativo, de naturaleza documental, con una finalidad de investigación básica que utilizó la técnica de análisis de contenido. La producción comprende un alcance temporal longitudinal entre los años de 1977 a 2022. Las categorías de análisis en las que se subdividió el estudio son artículos originales, artículos de revisión y libros. Uno de los principales resultados estriba en que el uso de tecnología, el estudio de caso y el trabajo de campo, son las estrategias más comunes en la implementación. En el caso de las habilidades investigativas, ninguna publicación ofrece una clasificación que pueda enfocar el logro, se considera que el propio proceso metodológico dota del desarrollo de habilidades. Se concluye que teóricamente hace falta la clasificación y categorización de habilidades investigativas para así diseñar una planificación del proceso de enseñanza y aprendizaje, que de manera específica, promueva su alcance a través de estrategias didácticas pertinentes. Aunado a lo anterior, teóricamente también es importante evitar la yuxtaposición entre estrategias con métodos y técnicas de investigación.

<sup>1</sup>Ingeniero Químico Industrial, Maestría, Doctorado y Postdoctorado en Ciencias de la Educación. Doctorado en Gestión e Intervención Educativa. Doctorado en Administración. Postdoctorado en Currículo. Postdoctorado en Epistemología e Investigación Científica. Docente, capacitadora e investigadora de diversas universidades latinoamericanas e institutos de investigación. Correo de contacto [velezd@rjinstituto.mx](mailto:velezd@rjinstituto.mx)

<sup>2</sup>Licenciada en educación, Magister en Docencia Universitaria, Dra. En Administración de la Educación. Posdoctorado en Didáctica de la Investigación Científica. Diplomatura en Docencia en investigación, Estadística aplicada a la investigación y Acreditación y Gestión de la Calidad en Entidades Educativas. Docente en Educación Básica Regular, pregrado y posgrado de instituciones privadas y públicas. Correo de contacto [vsoria@ucv.edu.pe](mailto:vsoria@ucv.edu.pe)

<sup>3</sup>Licenciada en Educación. Magister en Didáctica de la Educación Superior. Doctora en Educación. Segunda Especialidad en Didáctica Universitaria. Segunda especialidad en Psicología Educativa, Diplomatura en Investigación Educativa. Docente de la Facultad de Ciencias de la Educación y de la Escuela de Posgrado de la Universidad Nacional del Altiplano. Correo de contacto [ylujano@unap.edu.pe](mailto:ylujano@unap.edu.pe)

<sup>4</sup>Licenciada en Educación. Magister en Docencia Universitaria e Investigación Educativa. Doctora en Gestión Universitaria. Doctora en Ciencias de la Educación. Segunda Especialidad en Gestión de Centros Educativos. Segunda Especialidad en Didáctica. Docente Principal de la Facultad de Ciencias Histórico Sociales y Educación. Correo de contacto [ysebastiani@unprg.edu.pe](mailto:ysebastiani@unprg.edu.pe)

## DIDACTIC STRATEGIES AND DEVELOPMENT OF INVESTIGATIVE SKILLS AT THE UNIVERSITY LEVEL

### ABSTRACT

The objective of this text was to analyze the existing theoretical knowledge that relates two fundamental dimensions at the university level, such as didactic strategies and the development of investigative skills. It is a theoretical contribution that can be useful to the academics in charge of teaching research, in order to have the bases and proceed to the practical level that consolidates the training process. It is a qualitative study, of a documentary nature, with a basic research purpose that used the content analysis technique. The production includes a longitudinal temporal scope between the years of 1977 to 2022. The categories of analysis in which the study was subdivided are original articles, review articles and books. One of the main results is that the use of technology, the case study and field work are the most common strategies in implementation. In the case of investigative skills, no publication offers a classification that can focus on achievement, it is considered that the methodological process itself endows the development of skills. It is concluded that theoretically it is necessary to classify and categorize investigative skills in order to design a planning of the teaching and learning process, which specifically promotes its scope through pertinent didactic strategies. In addition to the above, theoretically it is also important to avoid the juxtaposition between strategies with research methods and techniques.

**Keywords:** Teaching strategies, investigative skills, planning.

### INTRODUCCIÓN

Enseñar a investigar es un proceso sistémico, complejo y diversificado, a partir de ello la nueva didáctica de la investigación social y humanística, implica llevar a cabo una serie de operaciones que apuntan a dos aristas, qué enseñar en la investigación, que lleva al conocimiento y cómo se enseña a investigar, que está relacionado a la producción del conocimiento, cuándo el docente cumple el rol fundamental (Sánchez, 2004). Interviene en esta fase el camino a recorrer, cómo hacerlo, con qué medios y materiales, en síntesis, lo que lleva a la aplicación de estrategias. Por lo anterior, se pretende dar respuesta a la pregunta ¿Cuáles son las estrategias didácticas comunes en las publicaciones científicas que estén relacionadas con el desarrollo de habilidades investigativas en el nivel universitario? Pretendiendo reforzar su conocimiento y utilidad a través del presente texto.

Las estrategias dentro de la didáctica universitaria, se pueden clasificar en estrategias individuales y en estrategias interactivas. Las primeras plantean un trabajo personalizado hacia los estudiantes; las segundas, se enfocan al trabajo en colaboración para fortalecer la comunicación, criterios y valores en las interrelaciones humanas. (Soto, 2018). De ahí





que estas puedan ser funcionales para las asignaturas de investigación, siempre que sean integradas en la planificación docente.

La estrategia didáctica como planteamiento hipotético, controla desde la etapa de planeación todos los elementos que se consideran para el aprendizaje, por tanto, debe ser pertinente, adecuada al nivel de los estudiantes y factible de ser aplicada (Betancourt, 2009). Teniendo siempre en cuenta que el autor de su propio aprendizaje es el estudiante, y el docente se convierte en el diseñador de la estrategia, en prever todos los elementos, acciones y el recorrido a seguir, para que los estudiantes logren el objetivo propuesto (Fernández y Gómez, 2020).

Por tanto, es tarea del docente revisar y seleccionar la estrategia más adecuada que desarrolle habilidades investigativas en los estudiantes, que a la vez sea flexible y que fomente en el estudiante la capacidad de crítica, de enjuiciamiento, de expresión con libertad, de comprensión y de actuación, bajo estándares de calidad (Vásquez, 2010). Para el uso de la estrategia, es fundamental revisar la dependencia con la concepción de educación, de enseñanza, de aprendizaje y de investigación que tenga el docente, de la forma de acercarse a la realidad, de interpretarla y de intervenir en ella. Así como de las características del aula, de la filosofía educativa, de la gestión y del clima institucional.

Las estrategias se planifican por etapas, la primera de aproximación a la realidad, la segunda corresponde al diseño de un plan de intervención, la tercera intervención en la realidad, donde los estudiantes apliquen lo planificado y posteriormente se evalúen los resultados. En esta última fase es necesario que los estudiantes vivencien los pasos que recorren los científicos, aprendiendo la importancia que tiene la ciencia y la tecnología, que le sirva de base para interpretar la realidad e intervenir en ella para su transformación (Jaik, 2013).

Como manifiesta Arias et al. (2014) para enseñar a investigar es necesario conocer los fundamentos y usos de la investigación, la investigación no se aprende como un concepto objetivo y vacío de acción, supone comprenderla como un proceso formativo. Entendido así, la enseñanza de la ciencia necesita de una estrategia didáctica que tenga como objetivo enseñar a los estudiantes procedimientos para el aprendizaje de la ciencia, con un tratamiento didáctico específico, disponiendo de recursos cognitivos que los lleve a fijarse metas, seguir una secuencia de acciones, poner en marcha el plan y evaluarlo (Pozo, 2006).



Atendiendo a su clasificación, las estrategias se pueden agrupar teniendo en cuenta el tipo de investigación a realizar, sean investigaciones cuantitativas o investigaciones cualitativas. Dentro de las estrategias de investigación cualitativa Görtler y Huber (2006) mencionan a las teorías ancladas (evitando experiencias subjetivas, opiniones o prejuicios) la replicación de estudios (necesidad de validar las investigaciones) y la triangulación de métodos (combinación de perspectivas o enfoques) y los autores citan a Mertens (2005) quien dentro de las estrategias de investigación cualitativa menciona la investigación etnográfica, estudio de caso, investigación fenomenológica, investigación clínica, grupos de foco, entre otras.

Según la fecha de edición, se proponen otras tipologías en el ámbito de las estrategias de investigación social. Al respecto, D'Ancona (1996) cita un conjunto de aportes tipológicos estratégicos: encuesta, medidas no reactivas, fuentes del historiador, trabajos de campo (Bulmer, 1984); estudio de casos, análisis de datos, historia, encuesta (Yin, 1989); experimento o cuasi experimentos, estudio de casos, estudio de campo, etnografía (Marshall y Rossman, 1989); trabajo de campo, aproximación multimétodo, investigación no reactiva (Brewer y Hunter, 1989).

Según el objetivo que se proponen, se pueden clasificar las estrategias didácticas en estrategias de aprendizaje, las que sigue el estudiante para el desarrollo de sus competencias, capacidades, habilidades investigativas. Estrategias de enseñanza, las que aplica el docente para que los estudiantes logren el aprendizaje (Alonso-Tapia, 1997 citado por Flores et al., 2017). Con lo que se asevera que docencia e investigación son funciones indisolubles, son actividades que se complementan, ambas acciones promueven la fijación, el desarrollo y la promoción del conocimiento.

Atendiendo a la actividad del estudiante, se propone el aprendizaje basado en problemas (ABP) como la metodología que permite su participación activa, es decir, el aprendizaje está centrado en el alumno, trabajando en pequeños grupos. Se parte de problemas reales o hipotéticos donde intervienen en equipo para estimular el aprendizaje autodirigido, que permite el desarrollo de habilidades para saber actuar y tomar decisiones pertinentes cuando se enfrenten a situaciones de la vida cotidiana (Morales y Landa, 2004).

El procedimiento inicia con el planteamiento de problemas que generen la duda y la necesidad de indagación, formulando interrogantes que propicien un pensamiento



divergente y que los lleve a buscar alternativas de solución a la situación planteada. En la práctica investigativa incide en tres dimensiones: motiva la exploración de situaciones problemáticas, activa la interacción y favorece la retroalimentación, de allí la necesidad de tener claridad sobre metodologías de investigación y las estrategias de recolección de información para dar solución al problema (Arias et al., 2014).

Otra estrategia didáctica para promover habilidades investigativas y que sirve de base para el desarrollo de otras estrategias es el trabajo cooperativo, que potencia el desarrollo de los aspectos relacionados al conocer, al saber hacer y al ser, que promueve un alto grado de responsabilidad personal y grupal, la capacidad de trabajar en equipo, desarrolla la empatía, la asertividad, el respeto por los demás, el compromiso de la labor cumplida, porque el éxito de uno es el éxito del equipo, promoviendo la autoevaluación y verificando en equipo sus logros de aprendizaje (Betancourt, 2009).

La estrategia didáctica análisis de casos, implica conocer y comprender el proceso de diagnóstico para hacer un análisis de los procesos utilizados para la investigación como son las técnicas, los recursos y los resultados obtenidos, promoviendo en el estudiante la capacidad de identificación, de análisis, de reflexión desde diferentes perspectivas respecto a la situación investigada, el conocimiento y la comprensión de los procesos de diagnóstico e intervención realizados por otros profesionales. Que los estudiantes conozcan y analicen procesos desarrollados por expertos en la resolución y toma de decisiones de casos concretos, permitiendo de forma complementaria soluciones alternativas a la tomada en la situación objeto de estudio (Sánchez y Bravo, 2003).

Las estrategias didácticas para la investigación e indagación están insertas dentro de las teorías socio constructivistas del aprendizaje y ponen en actividad en el estudiante los procesos mentales de orden superior con operaciones mentales como deducir, inferir, seleccionar, sistematizar, juzgar, investigar, aplicar y crear (Arias et al,2014) Así las estrategias didácticas para la indagación comprenden un proceso de construcción y deconstrucción de conocimiento, mediante el desarrollo de objetivos de aprendizaje orientados a compartir ideas y experiencias, desde las que se puedan proponer preguntas que vinculen de forma dinámica el lenguaje y la acción (Bruner, 1998).

Seleccionar la estrategia adecuada implica poner en práctica una metodología activa y participativa, que propicie el diálogo con el estudiante y entre estudiantes donde el docente sea el guía para intervenir en el momento oportuno, con acompañamiento

permanente, teniendo en cuenta las características del estudiante, el contexto del cual proceden, sus inquietudes y perspectivas, sus horizontes de vida, partiendo siempre de sus necesidades e intereses, convirtiéndose en protagonistas del aprendizaje, encontrando el sentido de lo que se está trabajando, con aprendizajes significativos e incentivando la pasión por la indagación (Sarmiento y Barceló, 2020).

En lo referente a las habilidades investigativas, la palabra habilidad se deriva de la palabra *habilitas* y proviene del latín *habilis*, que significa sostener, mover o manipular con facilidad. Según (Gagné, 1970) define la habilidad como la capacidad intelectual necesaria para realizar una tarea correctamente. Por otra parte, (Álvarez de Zayas, 1997), destaca que la habilidad es la estructura psicológica del pensamiento que posibilita la asimilación, almacenamiento, uso y expresión del conocimiento; se forman y desarrollan a través de la realización de acciones mentales y se convierten en modos de acción que brindan soluciones a las tareas teóricas y prácticas. Así mismo, señaló (Álvarez, 1999), que la habilidad, desde un punto de vista psicológico se considera como un sistema de acciones y actividades regidas por el sujeto que reacciona ante un fin.

Entre las habilidades clave a desarrollar están las de investigación, López (2001) sostuvo que las habilidades investigativas son las manifestaciones que reflejan los estudiantes, al dominar el contenido que orienta la búsqueda de un problema y su solución durante la aplicación del método científico. En este sentido, las habilidades investigativas representan un conjunto de capacidades fundamentales en la investigación, aplicación metodológica, cuestionamiento, verificación y teorización de la realidad objetiva y subjetiva en la que viven sujetos de determinados contextos (Martínez y Márquez, 2014). En ese sentido, se puede inferir que las habilidades investigativas se refieren a todas aquellas destrezas que potencian al estudiante para que pueda realizar una investigación de calidad (Moreno, 2005).

Para adquirir la habilidad investigativa es fundamental que los estudiantes estén preparados mentalmente para aprenderlas, actitud que se asocia a la existencia de una formación dinámica y evocadora del desarrollo del pensamiento crítico. La actitud es un comportamiento adquirido, aprendido como las habilidades, no es innato, depende del proceso educativo que tenga el individuo (Rojas et al., 2012). Una actitud es, una forma de reaccionar ante una situación, de manera que las habilidades de formación en investigación constituyen una unidad, que toda habilidad implica actitud, y que toda



actitud conduce a la adquisición de una habilidad, adquirida en la práctica, a través de aprender a aprender y aprender a hacer.

Se puede enfatizar que habilidades y actitudes son términos que aceptan múltiples interpretaciones en relación con el rol del investigador y de la persona misma, así mismo es la sumatoria de conocimientos, destrezas, capacidades, disposiciones, y rasgos de personalidad que equivalen a la adquisición de competencias (Ruiz, 2014). La superación profesional de estas habilidades y actitudes investigativas a través de la formación continua (Ruiz-Díaz et al., 2017) contribuye al desarrollo de un profesional competente y capacitado para gestionar con eficacia métodos de procesos que den respuesta a necesidades sociales diversas y complejas.

Finalmente, para García y Addine (2004), las habilidades investigativas son acciones para planificar, implementar, evaluar y comunicar los resultados de la resolución de problemas científicos. Es un conjunto de habilidades que, de acuerdo con su generalización, capacitan al profesional para desplegar su potencial de desarrollo científico y según Veitia et. al. (2014), la formación y desarrollo de habilidades investigativas es fundamental debido a que la investigación no solo es uno de los procesos universitarios fundamentales, que también representa una función específica del quehacer profesional, implica formas de pensar y actuar para preparar a los estudiantes para enfrentar con éxito las exigencias del mundo científico.

Otro elemento para tomar en consideración, es lo relacionado con la clasificación de habilidades de investigación, entre las más generales se encuentran las habilidades básicas de investigación, habilidades propias de la ciencia particular y habilidades propias de la metodología de la investigación pedagógica (López, 2001); donde se establece una relación entre la formación profesional y las habilidades investigativas. El análisis se realiza en una visión desde lo más general hacia lo más particular, a partir de las relaciones que se establecen entre disciplinas y asignaturas de una carrera.

En adición se tienen habilidades para problematizar, teorizar y comprobar la realidad objetiva (Chirino, 2002); en estas, se intenta un acercamiento entre la lógica del método científico y la formación del profesional de la educación desde un enfoque dialéctico materialista. Se hace referencia a la problematización donde se asocia a la realidad educativa, entendida como la percepción de contradicciones esenciales en el contexto de actuación profesional pedagógica y teorización de la realidad educativa representa “la



búsqueda, aplicación y socialización de los conocimientos científicos esenciales para interpretar y explicar” (p.94).

Dentro de otro subgrupo, se considera a las habilidades de percepción, instrumentales, de pensamiento, de construcción conceptual, de construcción metodológica, de construcción social del conocimiento y metacognitivas (Moreno, 2005); con las que se responde a un perfil de habilidades investigativas, donde se agrupan de manera interrelacionada las diferentes habilidades que constituyen eje central de la formación investigativa. Estas clasificaciones reúnen habilidades asociadas a procesos cognitivos: habilidades de percepción, instrumentales y de pensamiento.

De forma importante, las habilidades investigativas de mayor integración para la enseñanza del pregrado tales como: solucionar problemas profesionales, modelar, ejecutar, obtener, procesar, comunicar información y controlar (Machado, 2008). La habilidad investigativa soluciona problemas profesionales se define como “el dominio de la acción tendiente a la solución de contradicciones del entorno técnico-profesional con el recurso de la metodología de la ciencia” (Machado et al., 2008, pp.165-166).

En cuanto a las bases teórico-científicas, se tiene la teoría de la actividad donde se destaca el aspecto social en el que se desarrolla la actividad cooperativa y se ubica en un entorno determinado (Barros et al. 2004). De acuerdo con Ruiz (2017), la teoría de las habilidades investigativas toma como fundamento la teoría del desarrollo sociocultural de Lev Vygotsky, quien sostiene que el desarrollo cognitivo o funcionamiento intelectual de los estudiantes se da a partir de las interacciones sociales entre personas. Según dicha teoría, el desarrollo de las funciones psíquicas superiores tiene un origen social, ocurriendo en dos etapas distintas e independientes, es decir, aparece primero en el nivel social, intersicológico y luego en el nivel individual, intrapsicológico. Así, el desarrollo surge de acciones en las que el sujeto adquiere experiencias culturales a partir de las cuales aprende.

Según Delval (1997), la teoría constructivista, donde el sujeto construye conocimiento de la realidad, la misma que no puede ser conocida por sí misma, sino que debe ser a través de mecanismos cognitivos preexistentes que permitan la transformación de esa misma realidad. De modo que el conocimiento se obtiene actuando sobre la realidad, experimentando situaciones y objetos y, al mismo tiempo, transformándolos.



En un estudio realizado en el contexto peruano, López et al. (2021) plantean el objetivo de correlacionar la didáctica universitaria, así como las dimensiones de planificación, implementación y evaluación con las habilidades investigativas; se abordó la investigación bajo el método hipotético deductivo, con la participación de 30 docentes y 30 estudiantes. El 45% desarrolla habilidades epistemológicas, 35% habilidades cognitivas y el 20% habilidades metodológicas; así mismo, se asevera que los modelos teóricos implementados para el desarrollo de habilidades investigativas son insuficientes.

Otro estudio de nivel correlacional publicado por Torres et al. (2019) con el objetivo de determinar si existe relación entre las competencias digitales y habilidades investigativas en estudiantes de posgrado de una universidad privada de Lima. El estudio contó con la participación de 384 del I al IV ciclo de estudiantes a quienes se administró el cuestionario de habilidades investigativas y competencia digital. Se demuestra estadísticamente según la técnica de Rho Spearman una correlación significativa entre las variables de estudio, asimismo, los estudiantes presentan un nivel medio de desarrollo en habilidades para la investigación.

Con similar objetivo, Oseda et al. (2021) desarrollaron un estudio de enfoque mixto, en la parte cuantitativa asumieron el tipo de investigación básica con la participación de 155 estudiantes de una Universidad Nacional de Cañete. Las técnicas de recolección de datos fueron la encuesta, entrevista, observación y análisis documental. En el reporte identificaron que los estudiantes presentan un nivel aceptable (63,1%); así mismo, establecieron que durante la virtualidad para el desarrollo de habilidades investigativas las competencias digitales fueron un aspecto muy importante, sobre todo en la búsqueda de información. Se comprobó que existe una relación estadísticamente significativa entre las variables.

Alfaro et al. (2018) abordaron un estudio, con el fin de determinar si las estrategias de aprendizaje y la motivación influyen en las habilidades investigativas. Bajo el diseño no experimental aplicaron en 130 estudiantes de una universidad privada peruana un cuestionario CEAM (estrategias de aprendizaje y motivación) con 82 reactivos divididos en dos componentes con cinco dimensiones, la primera y nueve dimensiones la segunda; respecto a las habilidades investigativas fue el CHI con 45 ítems. En los principales hallazgos demuestran que cuanto mayor es la motivación y estrategias de aprendizaje en nivel alto, hay una probabilidad tres veces mayor de habilidades investigativas en nivel alto.





En el ámbito internacional, Sabariego et al. (2020) identificó a la investigación formativa como una estrategia para el desarrollo de habilidades investigativas en estudiantes de posgrado de una universidad en España, dado que aplicó un proyecto en cuatro fases (planificación, realización, presentación y difusión) logrando desarrollar tres habilidades: habilidades instrumentales, de construcción metodológica, y construcción conceptual y social del conocimiento para elaborar informe y difusión. La metodología fue aplicada bajo tres principios que son la metodología de interrogar, la no directividad y la docencia inductiva.

Por su parte, Vallejo (2020) con el fin de reflexionar sobre el rol del docente en la formación de investigadores, para el cual realizó una revisión de la literatura sobre los fundamentos teóricos que explican el desarrollo de las competencias investigativas en los estudiantes; concluye que el docente es el primer vínculo en el proceso de enseñanza – aprendizaje; por tanto, la motivación en la formación académica del investigador es un factor importante, para el cual el docente debe orientar las estrategias didácticas en nuevos modelos que desarrollen competencias investigativas. Adicionalmente, manifiesta la necesidad de que las entidades del gobierno apoyen con equipamiento, infraestructura e insumos para su fomento.

El uso de las tecnologías digitales, también se ha considerado como estrategia didáctica en la formación de investigadores, aunque son escasas las publicaciones al respecto, Palacios y Escudero (2020) realizaron una revisión sistemática, concluyendo que en el 2018, Argentina es el país que más ha publicado y las áreas del conocimiento donde hubo mayor publicación son medicina y ciencias sociales. Además, respecto al uso de las tecnologías de la información para la producción del conocimiento en los investigadores, se puso de manifiesto que estos no se actualizan con la misma velocidad que el avance tecnológico.

Por otro lado, actividades académicas como los congresos, también han sido puestos en análisis como estrategia didáctica para formar habilidades investigativas, es así que Pérez et al. (2019) analizan dos ediciones del “Encuentro Nacional de Estudiantes de Posgrado (ENEPE)”, 2015 y 2017, resaltando en los hallazgos la desigualdad existente en la participación de los estudiantes representado en instituciones concentradas mayormente en la urbe mexicana, dicha desigualdad también se visualiza en lo individual de los participantes; siendo este un aspecto sugerido para la mejora donde la representatividad de los involucrados evidencia la diversidad regional existente.



En otro estudio desde el enfoque cualitativo, Blanco et al. (2019) caracterizan los dos momentos didácticos en el desarrollo de habilidades investigativas aplicados en estudiantes universitarios de medicina. El primer momento, fue la preparación de la ejecución del proceso desde la educación en el trabajo, el cual incluye actividades como definir objetivos y contenidos de enseñanza, y diseño de actividades investigativas y del sistema de evaluación. El segundo momento, fue la ejecución del proceso desde la educación en el trabajo que se caracteriza por la orientación de los contenidos, asimilación, dominio y sistematización de las habilidades investigativas, además de la evaluación. Los momentos didácticos identificados desarrollaron habilidades de argumentación crítica de los resultados, apropiación de los conocimientos, procedimientos y estrategias para la investigación.

Fontaines-Ruiz et al. (2018) en un estudio de corte mixto sobre la formación de investigadores nóveles, pero desde la mirada de los investigadores consolidados, concluyen que las competencias investigativas son producto de la interacción entre habilidades, actitudes y capacidades que confluyen en un contexto sociocognitivo. También mencionan competencias metodológicas, tecnológicas y discursivas, los cuales permiten hacer tangible la acción investigativa, poniendo de manifiesto la importancia de dichas competencias para la producción científica.

En Cuba, Segredo et al. (2016) plantean como finalidad identificar los contenidos que permiten desarrollar habilidades investigativas en los estudiantes de posgrado; para ello, hicieron una revisión documental a los contenidos curriculares de 13 programas de estudio de la Escuela Nacional de Salud Pública periodo 2013 - 2014. Entre las categorías analizadas fueron objetivos del curso, contenidos y principales actividades del docente. Se identificó que los contenidos curriculares permiten desarrollar habilidades investigativas que van desde la identificación de problemas científicos, análisis crítico de literatura, resultados, búsqueda de información y nivel ético; demostrándose de esa manera que la investigación es un eje principal en dicha entidad.

La problemática de las estrategias didácticas para el desarrollo de habilidades investigativas se ha abordado en diversos estudios a nivel teórico y práctico; donde el referente teórico se incidió con mayor predominancia, pero es el nivel práctico donde se evidencia la necesidad de su intervención. En ese sentido, estrategias didácticas como la estrategia vivencial, momentos didácticos y congreso se han aplicado para el desarrollo de habilidades investigativas, sin embargo; en referentes teóricos se ha encontrado una



diversidad de estrategias didácticas como el aprendizaje basado en problemas (ABP), estudio de casos, trabajo colaborativo, estudio de campo, etnografía, multimétodo, estrategias virtuales o tecnológicas entre otras, las cuales son utilizadas limitadamente por los docentes, tutores o mentores.

En concordancia a lo mencionado previamente, las habilidades investigativas representan un problema de carácter teórico y práctico, por lo que se cuestiona si el desconocimiento de los referentes teóricos enfocados a estrategias didácticas, es lo que limita el desarrollo de las habilidades investigativas, y por consecuencia, el avance de la ciencia. La relevancia del presente estudio se enmarca en los referenciales encontrados y los alcances identificados respecto al conocimiento y uso de las estrategias didácticas para el desarrollo de habilidades investigativas en el espacio de las instituciones de formación superior, es así que el objetivo general persigue analizar el conocimiento teórico respecto a las dos dimensiones teóricas establecidas, a partir de su clasificación e integración, para que este pueda ser de utilidad a los académicos encargados de formar en investigación a los estudiantes universitarios. De manera específica, el objetivo se centra en recuperar literatura de estrategias didácticas que apoye la consecución en el logro del desarrollo de habilidades investigativas para valorar las áreas de oportunidad en cuanto a necesidades emergentes que se presentan en el contexto universitario latinoamericano.

## **METODOLOGÍA**

La presente investigación tiene una base metodológica establecida en la revisión bibliográfica de profundidad analítica, se utilizaron las bases de datos Scielo, Scopus, Web of Science, Ebsco, Google Scholar, Redalyc, Ebooks, Ladindex y Digitalia. La búsqueda se fundamentó en las palabras clave, el objetivo de la investigación y en el uso de operadores booleanos. La organización y clasificación de la información, permitieron establecer el estado del arte, para posteriormente efectuar a través de la técnica de análisis de contenido, la presentación de resultados a manera de tablas. En dicha técnica, se relacionan campos semánticos significativos que permiten analizar los materiales de la comunicación humana de interés; una vez elegidos, se procede a utilizar la rejilla o tabla que se diseña de acuerdo con las categorías establecidas (Vélez, 2014). Es un estudio de carácter cualitativo, de naturaleza documental, con una finalidad de investigación básica por su alcance teórico e interpretativo dentro de las conclusiones. La producción comprende un alcance temporal longitudinal entre los años de 1977 a 2022. Las categorías



de análisis en las que se subdividió el estudio son artículos originales, artículos de revisión y libros. Dentro de las categorías se consideran las dimensiones teóricas siguientes: estrategias didácticas, habilidades investigativas y tópicos adyacentes; para lo cual, el análisis se complementa con identificación en nivel teórico o nivel práctico.

## DESARROLLO

A continuación, se presenta a manera de tablas, y por cada categoría; la evidencia en cuanto a la profundidad analítica del contenido seleccionado respecto a estrategias didácticas y desarrollo de habilidades investigativas. Cada dimensión incluye tópicos adyacentes, los cuales, representan una parte derivacional en la semántica. Esto resulta significativo para posteriores estudios y desarrollos teóricos.

La Tabla 1, muestra el reporte de estudios originales Respecto al primero, se evidencia que este contenido ha sido abordado a nivel práctico-experimental con manipulación de variable en estudios por Carretero (2019) en el que aplicó la teoría vivencialista intuitiva llevada a cabo en cuatro momentos, donde la experiencia del relacionamiento en el campo fue abordada por los diferentes equipos conformados, recopilando información que permitió desarrollar habilidades para observar, identificar conceptos y categorías. Por su parte, López et al. (2017) expusieron la aplicación con base al método del ABP y aprendizaje orientado a objetos realizada en ciclos de inducción, entrenamiento y retroalimentación logrando mejorar las capacidades de búsqueda de información, manejo de herramientas informáticas como gestor de información bibliométrica, reconstrucción de modelos y modelado de implantes (este último aspecto, en específico se dio en el ciclo de entrenamiento).

Asimismo, Guzmán et al. (2020) resalta la importancia de la pedagogía social aplicada a través de la investigación acción, de tal forma que genera un acercamiento del investigador con la realidad problemática social y fortalecimiento del pensamiento crítico, cambio de una forma tradicional de llevar la investigación a una forma más práctica.

Otras formas en que se han considerado las estrategias didácticas para la investigación han sido a través de estudios no experimentales, donde la evidencia que la competencia digital es significativa para las habilidades investigativas Torres et al. (2018). También los ejes curriculares, las estructuras educativas, metodología de la investigación y los tipos de evaluación en los programas de estudio han sido considerados relevantes como

estrategias didácticas para el fomento de la investigación, Segredo et al. (2017) y Ortiz et al. (2019).

**Tabla 1**  
 Análisis en artículos originales

<b>Autor(es) y año</b>	<b>Dimensión teórica</b>	<b>Tópicos adyacentes</b>
<b>Estrategias didácticas</b>		
Carretero (2019)	Aplicación de la teoría vivencialista - intuitiva	Investigación vivencialista - intuitiva
López et al. (2017)	Aprendizaje basado en problemas (ABP) y el aprendizaje orientado por objetos	
Torres et al. (2018)	Competencia digital como componente de desarrollo en las habilidades investigativas.	
Segredo et al. (2017)	Programas de estudio: contenidos, objetivos y tareas del docente	Investigación: eje central
Ortiz et al. (2019)	Metodología de la investigación, evaluación final de la disciplina Informática Médica del Plan de estudio	Trabajo de investigación científica
Guzmán et al. (2020)	Pedagogía de la investigación	Investigación social
<b>Habilidades investigativas</b>		
Valenzuela et al. (2021)	Habilidades investigativas: modalidad de titulación, publicaciones arbitradas y ser parte de un grupo de investigación.	Competencias investigativas
Rojas y Tasayco (2020)	Habilidades investigativas: solución de problemas profesionales (observar, experimentar, encuestar y modelar.	Competencias específicas de la esfera profesional
Vera et al. (2018)	Autoevaluación de habilidades investigativas: habilidades que contempla desde el uso de catálogos, formulación del problema hasta publicación de informe con apoyo de las Tecnologías de la Información y Comunicación.	
Díaz y Cardoza (2021)	Habilidades y actitudes investigativas: tecnológica, búsqueda de información, redacción y publicación de informes.	Cultura investigativa
Rodríguez (2021)	Habilidades investigativas y aprendizaje significativo: comprensión y solución de problemas.	

*Nota.* Elaboración del equipo de trabajo.

En lo referente a las habilidades investigativas, los artículos revisados demuestran que esta temática se ha abordado a nivel práctico-no experimental donde se aplicaron instrumentos en unidades de análisis para identificar si estas guardan relación con otras



variables como actitud investigativa y aprendizaje significativo. Díaz y Cardoza (2021) y Rodríguez (2021). En otros estudios, de corte descriptivo, se identificaron niveles de habilidades investigativas que presentan la unidad de análisis en diferentes contextos, además identificando tópicos adyacentes a las habilidades investigativas como cultura, competencias investigativas y específicas.

**Tabla 2**  
Análisis en artículos de revisión

Autor(es) y año	Dimensión teórica	Tópicos adyacentes
<b>Estrategias didácticas</b>		
Salazar (2017)	La investigación como una estrategia didáctica en la universidad	Proceso de investigación: como estrategia y aprendizaje.
Estrada et al. (2017)	Aspectos de la estructura en los entornos virtuales (EV) (componentes: tecnológica, pedagógica y organizativa)	Herramientas y recursos en línea e interoperatividad de tecnologías.
Reynosa (2019)	Estrategias didácticas aplicadas a la investigación	Componente del proceso de enseñanza - aprendizaje
Guijarro et al. (2018)	Salidas de campo como un método para el desarrollo de las habilidades investigativas	Método de trabajo de campo
Morantes et al. (2017)	Modelo Didáctico Integrador Multimedia (MODIM)	Aspectos didácticos y técnicos del aula virtual
<b>Habilidades investigativas</b>		
Fernández et al. (2022)	Habilidades investigativas: análisis bibliométrico.	Competencias investigativas, habilidades para la formación en investigación y destrezas investigativas.

*Nota.* Elaboración del equipo de trabajo.

Los estudios realizados a modo de revisión de literatura de la Tabla 2, resaltan la importancia de la temática en contenidos donde por ejemplo, Salazar (2017) menciona que a corto plazo desarrolla habilidades y destrezas investigativas, y a largo plazo consolida un aprendizaje significativo en el estudiante. Por su parte Reynosa et al. (2019) manifestó la importancia en el desarrollo de la criticidad, cultura científica, comunicación eficaz, trabajo en equipo, empatía y respeto a otros investigadores.

Guijarro et al. (2018), Morantes et al. (2017) y Estrada et al. (2017) destacaron estrategias didácticas como las salidas de campo donde los investigadores conocen la realidad social de forma directa, desarrollando habilidades de observación e interacción social, asimismo, el modelo MODIM es una estrategia que aplica una institución de educación superior para el desarrollo de habilidades investigativas, resaltando que para esta entidad la investigación es un eje principal. Los entornos virtuales también son considerados



como una estrategia didáctica donde los estudiantes mejoran sus habilidades investigativas a través de actividades de colaboración en línea, búsqueda de información entre otras.

Sobre las habilidades investigativas solo se encontró un estudio a modo de artículos de revisión, sólo se encontró el estudio reportado por Fernández et al. (2022) quienes hicieron un estudio bibliométrico destacando que en América Latina la producción científica en relación con la temática es baja, agregan que existen diferentes concepciones y tópicos al respecto como habilidades investigativas, formación investigativa, destrezas y capacidades.

En la Tabla 3, se aprecia el reporte encontrado en libros. Respecto a las estrategias didácticas, a nivel práctico experimental, autores como Cornejo y Gieveler (2019) presentaron resultados de investigaciones utilizando la metodología horizontal, en la intención de conocer al otro, aplicando instrumentos de recolección de datos mediante talleres, etnografías y documental audiovisual, en diferentes contextos como México, Estados Unidos y Colombia. Rogers (2009) citado por Rodríguez (2022) a partir de la Iniciativa de Métodos Digitales (IMD) de la Universidad de Ámsterdam, han orientado las herramientas digitales para utilizarlas en el estudio de temas relacionados a los aspectos políticos de la sociedad.

También Bénard (2016) con sustento en la teoría fundamentada, propuesta por Strauss (1967) en el enfoque cualitativo, cuya aplicación metodológica utiliza entrevistas, observaciones, documentos, videos u otras fuentes de información con datos cualitativos que permiten comprender en forma analítica, la temática diversa en ciencias sociales, en salud y en organizaciones formales. Arias et al. (2014), enfoca las estrategias didácticas para la investigación e indagación con sustento en las teorías socio constructivistas, promueve la curiosidad, criticidad y creatividad aplicada a estudios de casos en la Universidad de Costa Rica.

Asimismo, las estrategias didácticas, como propuesta a nivel teórico, fue planteado por autores como Sánchez (2004) quien propuso a la planeación estratégica como la nueva didáctica de la investigación, detallando los procesos que se siguen en la investigación desde la precisión de objetivos, el recorrido, los instrumentos a utilizar, los medios, hasta la evaluación.





**Tabla 3**  
Análisis en libros

<b>Autor(es) y año</b>	<b>Dimensión teórica</b>	<b>Tópicos adyacentes</b>
<b>Estrategias didácticas</b>		
Cornejo y Gieveler (2019)	Prácticas de investigación desde la horizontalidad conocer al otro. La Iniciativa de Métodos Digitales (IMD) de la Universidad de Ámsterdam enfocado en estudios sobre Internet (2007)	Diferencia asimetría - distancia
Rogers (2009) citado por Rodríguez (2022)		Diseño de métodos y herramientas
López-Roldán y Fachelli (2020)	Diseños multi-métodos o métodos mixtos. La teoría fundamentada propuesta Strauss (1967) en el enfoque cualitativo. La investigación social cuantitativa está directamente basada en el paradigma explicativo. Planeación estratégica como la nueva didáctica a de la investigación.	Pluralidad de perspectiva metodológicas.
Bénard (2016)		Método de teoría fundamentada
Briones (2002)		Sistema metodológico de reglas y de técnicas de investigación
Sánchez (2004)		Plan, métodos y formas de enseñar a investigar
Bulmer (1984) citado por D' Ancona (1996)	La encuesta, las medidas no reactivas, las fuentes del historiador y los trabajos de campo. Estudio de casos, análisis de datos, la historia y la encuesta.	
Yin (1989) citado por D' Ancona (1996)		
Marshall y Rossman (1989) citado por D' Ancona (1996)	El estudio de casos, estudio de campo, etnografía y la historia.	Procedimientos de investigación: enfoque, diseño y técnicas
Brewer y Hunter (1989) citado por D' Ancona (1996)	El trabajo de campo, la aproximación multimétodo y la investigación no reactiva. Las estrategias didácticas para la investigación e indagación están insertas dentro de las teorías socio constructivistas del aprendizaje.	
Arias et al. (2014)		Interacciones entre conocimientos, habilidades y actitudes
<b>Habilidades investigativas</b>		
Álvarez de Zayas, C. M. (1999)	Niveles investigativos: Acercamiento a la vida, en académico, laboral e investigativo. El resultado del pensamiento expresado en conocimientos, habilidades y actitudes investigativas, integrando un nivel del desarrollo de la investigación.	Proceso docente-educativo
Álvarez de Zayas, R. M. (1997)		Proceso de Formación del Pensamiento
Fernández (1979)	Procesos investigativos:	Metodología del trabajo con problemas

- Reconocer, crear, definir el problema.
- Comprender y analizar el problema.
- Búsqueda de información pertinente.
- Construcción de alternativas.
- Análisis y sugerencias para la decisión.
- Evaluación y selección de la mejor opción.
- Decisión resolutoria razonada.
- Organización, desarrollo, discusión y evaluación fina.

Bunge (1981)	La metodología investigativa: Indagación, búsqueda de información, y los sentimientos de curiosidad, insatisfacción, perfeccionamiento, disfrute con el resultado de la labor y las actitudes científicas de persistencia, organización y sistematicidad.	Habilidades formativas
Díaz (1977)	Las habilidades intelectuales del proceso de investigación: <ul style="list-style-type: none"><li>- Conceptos básicos. Procedimientos de información.</li><li>- Inducción, interpretación, extrapolación, aplicación.</li><li>- Síntesis operativa y Teórica.</li></ul> Evaluación. Dominios de acción desplegadas para solucionar tareas investigativas en el ámbito docente, laboral y propiamente investigativo.	Desarrollo de habilidades intelectuales en la investigativas
Machado et al. (2008)	Recursos metodológicos de la ciencia	
Mannay (2017)	La investigación visual cualitativa en un contexto multidisciplinar.	Métodos Visuales en la Investigación Cualitativa

*Nota.* Elaboración del equipo de trabajo.

Por su parte López-Roldán y Fachelli (2020), plantearon la investigación social desde una variedad de perspectivas metodológicas que permitan elaborar diseños multimétodos o métodos mixtos. Briones (2002) detalla el proceso para el desarrollo de competencias, la



apropiación de metodologías y técnicas de investigación social cuantitativa, fundamentadas en el paradigma explicativo. Bulmer (1984); Yin (1989); Marshall y Rossman (1989), y Brewer y Hunter (1989) citados por D' Ancona (1996) presentan una pluralidad de estrategias como procedimientos de investigación, desde su diseño hasta su ejecución.

En cuanto a la categoría habilidades investigativas, los libros revisados, dan a conocer los niveles integrados en un desarrollo de la investigación como los conocimientos, habilidades y actitudes investigativas, muestran que esta temática se ha abordado a nivel práctico no experiencial, donde se aplicaron instrumentos que ayuden a dichas habilidades en estudios de los autores Álvarez de Zayas, C. M. (1999), Álvarez de Zayas, R. M. (1997) y Fernández (1979).

En relación con las habilidades intelectuales del proceso de investigación como la indagación, búsqueda de información, muestran que esta materia se ha planteado a nivel teórico, donde se hizo la revisión de literatura que ayude a la inducción, interpretación, extrapolación, aplicación, síntesis y evaluación en el desarrollo de habilidades intelectuales y formativas, como expresan los estudios de los autores Bunge (1981) y Díaz (1977).

En referencia a las tareas en el ámbito investigativo, se consideran los métodos visuales en la investigación cualitativa, en el nivel práctico, donde la metodología es importante en el contexto multidisciplinar dentro de los estudios de los autores Machado et al. (2018).

## CONCLUSIONES

El objetivo general se cumplió en el análisis del conocimiento teórico respecto a las dos dimensiones establecidas, a partir de su selección, clasificación e integración a través de 11 artículos originales, 6 artículos de revisión y 20 libros. La intencionalidad persigue que este conocimiento pueda ser de utilidad a los académicos encargados de formar en investigación en el nivel universitario, lo cual permite concluir en primer lugar, que evidentemente existe mayor cantidad de literatura respecto a las estrategias didácticas que del desarrollo de habilidades investigativas. En segundo lugar, la disposición del nivel teórico de las estrategias didácticas, no cubre un alcance que demuestre la efectividad en sus aplicaciones, de la misma manera, en lo que respecta a las habilidades investigativas, a pesar de que existan incluso modelos para su desarrollo, estos existen como concepto y precepto. Fundamentalmente es necesario pasar al nivel práctico en cuanto a estas teorías,



que si bien, son valorables en el bagaje de los docentes y formadores en investigación, requieren de una aplicación que impulse y fomente el conocimiento científico.

De manera específica, el objetivo se centró en recuperar literatura de estrategias didácticas que apoye la consecución en el logro del desarrollo de habilidades investigativas para valorar las áreas de oportunidad en cuanto a necesidades emergentes que se presentan en el contexto universitario latinoamericano. Por lo que se concluye que efectivamente existen áreas de oportunidad en el desarrollo teórico y práctico de las dimensiones analizadas. Para responder a la pregunta promotora de este estudio, se tiene que mientras que en las estrategias didácticas el uso de la tecnología, el estudio de caso y el trabajo de campo son reiteradamente consideradas o más comunes en las propuestas teóricas, se da por hecho el dominio que pueda tener el docente o formador, sin embargo; se recomienda una capacitación y actualización al interior de las instituciones universitarias. De manera puntual para las habilidades investigativas, también se da por hecho que son precisas las que involucran las etapas de todo proceso metodológico y/o construcción de una investigación; cuando al respecto, puede ser beneficioso el establecer una clasificación por apartados, por etapas y por nivel de desarrollo, para así poder focalizar qué habilidades en específico y en qué momento se deben enseñar.

Respecto a los tópicos adyacentes, resulta fundamental concluir que el propio proceso de enseñanza y aprendizaje en donde están inmersas las estrategias didácticas, es el que debe integrar la cultura investigativa y que además sea planificado con objetivos particulares para el desarrollo de las habilidades investigativas.

## REFERENCIAS

- Alfaro- Carballido D., Quitzaard-Álvarez A., Guevara-Canales J., Morales-Vadillo R. y Morgenstern-Orezolli. H. (2018). Odontología basada en evidencia: conceptos generales y su relevancia. KIRU, 15(1): 8-19. <https://doi.org/10.24265/kiru.2018.v15n1.04>
- Álvarez de Zayas, R. M. (1997). Hacia Un Currículum Integral y Contextualizado. Academia. Recuperado de <https://docplayer.es/172516924-Hacia-un-curriculum-integral-y-contextualizado-r-m-alvarez-de-zayas.html>
- Álvarez de Zayas, C. M. (1999). La escuela en la vida. Pueblo y Educación. Recuperado de [http://www.conectadel.org/wpcontent/uploads/downloads/2013/03/La\\_escuela\\_en\\_la\\_vida\\_C\\_Alvarez.pdf](http://www.conectadel.org/wpcontent/uploads/downloads/2013/03/La_escuela_en_la_vida_C_Alvarez.pdf)
- Arias, M., Alvarado, M., Cruz, N., y Voorend , K. (2014). Estrategias didácticas para la investigación y la indagación. Experiencias docentes en la Universidad de Costa Rica. Departamento de Docencia Universitaria - Escuela de Formación Docente - Universidad de Costa Rica [http://docenciauniversitaria.ucr.ac.cr/wp-content/uploads/2018/12/estrategias\\_investigacion\\_indagacion.pdf](http://docenciauniversitaria.ucr.ac.cr/wp-content/uploads/2018/12/estrategias_investigacion_indagacion.pdf)
- Barbeito, N., Ugarte, Y, Betancourt, Y., Domínguez, I. C. & Basas, D. (2019). Didactic Moments Suitable for Developing Research Skills Via on-The-Job Training. Educación Médica Superior, 33(3). Recuperado de <http://www.ems.sld.cu/index.php/ems/article/view/1574/893>



- Bénard, S. (2016). *La Teoría Fundamentada: una metodología cualitativa*. Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- Betancourt, J. (2009). *Estrategias didácticas innovadoras: Recursos para maestros y alumnos del siglo 21*. Centro de Estudios e Investigaciones de Creatividad Aplicada.
- Briones, G. (2002). *Metodología de la investigación cuantitativa en las ciencias sociales*. Instituto colombiano para el fomento de la educación superior, ICFES.
- Bunge, M. (1981). *La ciencia. Su método, su filosofía*. Siglo XXI. Recuperado de [https://users.dcc.uchile.cl/~cguierr/cursos/INV/bunge\\_ciencia.pdf](https://users.dcc.uchile.cl/~cguierr/cursos/INV/bunge_ciencia.pdf)
- Bruner, J. (1998). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Editorial Alianza.
- Carretero, S. (2019). Didáctica para la formación de investigadores desde la investigación vivencialista – intuitiva. *Revista Delectus*, 2(2), 1-16. Recuperado de <https://revista.inicce-peru.edu.pe/index.php/delectus/article/view/26>
- Cornejo, I. y Giebeler, C. (2019). *Próximamente. Prácticas de investigación desde la horizontalidad*. Casa Abierta al Tiempo. Universidad Autónoma Metropolitana.
- D'Ancona, Ma. (1996). *Metodología cuantitativa: estrategias y técnicas de investigación social*. Editorial Síntesis S.A.
- De La Cruz, M. A. (2021). Desarrollo de habilidades investigativas y aprendizaje significativo en los estudiantes de Lengua y Literatura. *Revista identidad*, 7(1), 5-10. <https://doi.org/10.46276/rifce.v7i.12>
- Díaz, M. & Cardoza, M. A. (2021). Habilidades y actitudes investigativas en estudiantes de maestría en educación. *Revista Venezolana De Gerencia*, 26(6), 410-425. <https://doi.org/10.52080/rvgluz.26.e6.25>
- Díaz Barriga, Á. (1997). *Didáctica y curriculum*. Nuevomar. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/132/13208002.pdf>
- Estrada O., Fernández F. A., Zambrano, J. A., Quintero L. M., y Fuentes, D. R. (2017). El entorno virtual para la investigación científica y sus dimensiones. apuntes para la formación de habilidades investigativas. *Revista Didasc@lia: Didáctica y Educación*, 8(1), 229–239. Recuperado de <https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=fua&AN=139252979&lang=es&site=ehost-live>
- Fernández, L., Carcausto, W. y Quintana, B. (2022). Habilidades investigativas en la educación superior universitaria de América Latina: Una revisión de la literatura. *Polo del conocimiento*, 7(1), pp. 2-23. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/8331420.pdf>
- Fernández, J. y Gómez, N. (2020). *Las metodologías didácticas innovadoras como estrategia para afrontar los desafíos educativos del siglo XXI*. Editorial Dikynson. Recuperado de <https://www.dykinson.com/libros/las-metodologias-didacticas-innovadoras-como-estrategia-para-afrontar-los-desafios-educativos-del-siglo-xxi/9788413247892/>
- Fernández, (1979). *Didáctica*. UNED. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/3735/373551306009.pdf>
- Flores, J., Avila, J., Rojas, C., Saénz, F., Acosta, R., y Díaz, C. (2017) *Estrategias didácticas para el aprendizaje significativo en contextos universitarios*. Unidad de Investigación y Desarrollo Docente Dirección de Docencia Universidad de Concepción.
- Fontaines-Ruiz, T., Carhuachín, A., Zenteno, F. & Tusa, F. (2018). Competencias formativas de los investigadores noveles según los investigadores consolidados. *Educación*, 27(53), 107-127. <https://dx.doi.org/10.18800/educacion.201802.007>
- Guijarro, R. V., Candell, A. M., Dávalos, P. J., & Monserrate, S. A. (2018). Formación de habilidades investigativas a través de las salidas de campo y su impacto en la formación de competencias profesionales. (Spanish). *Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 1–12. Recuperado de <https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eue&AN=130757937&lang=es&site=ehost-live>
- Gürtler, L. & Huber, G.L. (2006). The ambiguous use of language in the paradigms in QUAN and QUAL. *Qualitative Research in Psychology*, 3, 313-328. Recuperado de <https://psycnet.apa.org/record/2006-22634-005>
- Guzmán Cueto, M. C., & Pulgar Suárez, L. A. (2020). *Formación en habilidades de investigación social desde la escuela: Una experiencia en el Colegio Cundinamarca IED, Bogotá 2013-2019*. (Spanish). *Educación y Ciudad*, 38, 1–11. Recuperado de <https://web.s.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=10&sid=055b3701-8899-4301-a3e4-8d172f915dc6%40redis>
- Jaik, A. (2013). *Competencias Investigativas: Una mirada a la Educación Superior*. Instituto Politécnico Nacional CIIDIR Unidad Durango.



- López-Novoa I., Padilla-Guzmán, M., Gallarday-Morales, S., & Luna, A. (2021). University didactics and their relationship with the development of research skills in students of the National University of San Martín. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, 14(33). <http://dx.doi.org/10.20952/revtee.v14i33.15612>
- López-Roldán, P. y Fachelli, S. (2020). Fundamentos metodológicos. En López- Roldán, P. y Fachelli, S. *Metodología de la Investigación Social Cuantitativa*. Bellaterra. (Cerdanyola del Vallès): Dipòsit Digital de Documents, Universitat Autònoma de Barcelona. Capítol I. Recuperado de <https://ddd.uab.cat/record/232105>
- Machado, E. F., Montes de Oca, N., & Mena, A. (2008). El desarrollo de habilidades investigativas como objetivo educativo en las condiciones de la universalización de la educación superior. *Pedagogía Universitaria*, 8(1), 156-180. Recuperado de [http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S1727-81202009000100003&script=sci\\_abstract](http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S1727-81202009000100003&script=sci_abstract)
- Mannay, D. (2017). Métodos visuales, narrativos y creativos en la investigación cualitativa. Marcea S.A. Recuperado de <https://reined.webs.uvigo.es/index.php/reined/articulo/view/196>
- Morales, P. y Landa, V. (2004). Aprendizaje basado en problemas. *Theoría*, 13, 145-157 Recuperado de <http://www.ubiobio.cl/theoria/v/v13/13.pdf>
- Morantes, Z. Arias, M., Nava, M. y Arrieta, X. (2017). Evaluación de un modelo didáctico integrador multimedia para el desarrollo de habilidades investigativas. *Telos. Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales*, 19 (3): 450 – 474. Recuperado de <https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=fua&AN=127125985&lang=es&site=ehost-live>
- Ortiz, G. M., Soto, V., Felicó, G., Rodríguez, M. E., & Soto, B. (2019). Evaluación final de Informática Médica para la formación de habilidades investigativas en estudiantes de medicina. *Medisan*, 23(2), 206–218. Recuperado de <https://web.s.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=7&sid=055b3701-8899-4301-a3e4-8d172f915dc6%40redis>
- Oseda Gago, D., Lavado Puente, C. S., Chang Saldaña, J. F., & Carhuachuco Rojas, E. S. (2021). Competencias digitales y habilidades investigativas en estudiantes de una universidad pública de Lima. *Revista Conrado*, 17(81), 450-455. Recuperado de [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1990-86442021000400450&lng=es&tlng=](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442021000400450&lng=es&tlng=)
- Palacios-Díaz, R., & Escudero-Nahón, A. (2020). La formación de investigadores con tecnologías digitales: una revisión sistemática de la literatura especializada. *Research in Education & Learning Innovation Archives (Realia)*, 24, 23–38. <https://doi.org/10.7203/realia.24.16617>
- Pérez, A., López, J. y Buendía, A. (2019). El congreso académico como espacio para la formación de investigadores. El caso del Encuentro Nacional de Estudiantes de Posgrado en Educación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 24(83), 1109-1134. Recuperado de <https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eue&AN=141714945&lang=es&site=ehost-live>.
- Pozo, J. y Gómez, M. (2006). *Aprender y enseñar ciencia* (5ª Ed.). Ediciones Morata.
- Reynosa, E., Serrano, E., Ortega, A., Navarro, O., C, J. & Salazar, E. (2020). Estrategias didácticas para investigación científica: relevancia en la formación de investigadores. *Revista Universidad y Sociedad*, 12(1), 259-266. Epub 02 de febrero de 2020. Recuperado de [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2218-36202020000100259&lng=es&tlng=es](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202020000100259&lng=es&tlng=es)
- Rodríguez, C. (2022). Hipermétodos repertorios de la investigación social en entornos digitales. *División de ciencias de la comunicación y diseño. Universidad Autónoma Metropolitana*.
- Rodríguez, Z. V. (2021). Desarrollo de habilidades investigativas y el aprendizaje significativo en los estudiantes de lengua y Literatura. *Revista Identidad*, 7(2), 5–10. <https://doi.org/10.46276/rifce.v7i2.1276>
- Rojas, W. J. y Tasayco, A. A. (2020). Caracterización de las habilidades investigativas en la producción de trabajos académicos. *Revista Studium Veritatis* 18(24), pp.153-169. Recuperado de <https://studium.ucss.edu.pe/index.php/SV/article/download/321/373/994>
- Sabariego, M., Cano, A., Begoña, S. y Begoña, S. (2020). Competencia investigadora e investigación formativa en la formación inicial del docente. *Contextos educativos*, 26, 239-259. <http://doi.org/10.18172/con.4326>
- Salazar, R. (2017). Didáctica de la investigación. un medio para fortalecer la investigación en la carrera de historia. *Revista de la Educación Superior*, 3(1), 79-83. [http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2518-82832017000200009&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2518-82832017000200009&lng=es&tlng=es)





- Sánchez, J. A, y Bravo, J. L. (2003). El estudio de casos en la titulación de ingeniería técnica topográfica. Nuevas Tecnologías en la Innovación Educativa.
- Sánchez, R. (2004). Enseñar a investigar. Una didáctica nueva de la investigación en ciencias sociales y humanas. Plaza y Valdés Editores.
- Sarmiento, J. y Barceló, A.(2020)El uso de las tecnologías en la innovación docente.(9º edición). Editorial Dykinson. Recuperado de <https://www.dykinson.com/libros/el-uso-de-las-tecnologias-en-la-innovacion-docente/9788413245713/>
- Segredo Pérez, A., Reyes Miranda, D., Quintana Galende, M., Díaz Lemus, M., García Hernández, I., & Díaz Hernández, L. (2016). Desarrollo de habilidades investigativas en el campo de la Salud Pública, 2015. Educación Médica Superior, 31(1). Recuperado de <http://www.ems.sld.cu/index.php/ems/article/view/949/469>
- Soto, M. (2018). Didáctica universitaria en la planificación. Ed. Laripse.
- Torres, M. E., Cosi, E., & Peña, C. A. (2019). Competencias digitales y habilidades investigativas en estudiantes de estudios generales de una universidad privada de Lima. Temática Psicológica, 15(1), 19–26. <https://doi.org/10.33539/tematpsicol.2019.n15.2217>
- Valenzuela, M. E., Valenzuela, A. C., Reynoso, O. U. y Portillo, S. A. (2021). Habilidades investigativas en estudiantes de posgrado en Educación. Dilemas contemporáneos: educación, política y valores, 8(4). <https://doi.org/10.46377/dilemas.v8i.2766>
- Vallejo, A. B. (2020). El papel del docente universitario en la formación de estudiantes investigadores desde la etapa inicial. (Spanish). Revista Cubana de Educación Medica Superior, 34(2), 1–20. Recuperado de <https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eue&AN=144705202&lang=es&site=ehost-live>
- Vásquez, F.(2010). Estrategias de enseñanza. Investigaciones sobre didáctica en instituciones educativas de la ciudad de Pasto. Editorial Kimpres Ltda.  
Recuperado de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/fce-unisalle/20170117011106/Estrategias.pdf>
- Vera, D. A., Sánchez, L. Ch. Ferrer, O. Blanco, N. Amechazurra, M. Diana Machado, D. L. Moreno, K. (2021). Autoevaluación de habilidades investigativas en alumnos ayudantes de una universidad médica de Cuba, 22(1), 20-26. <https://doi.org/10.1016/j.edumed.2018.11.009>





## REVISTA LATINOAMERICANA OGMIOS

Revista Científica del Instituto de Investigación y Capacitación Profesional del Pacífico

DOI: <https://doi.org/10.53595/rlo.v2.i5.047>

# TALLER DE CANCIONES *VILI-VIYÉ* PARA MEJORAR EL DESENVOLVIMIENTO EN PÚBLICO EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN PRIMARIA

 Vilma Lila Zapana Luque<sup>1</sup>
 Viki Yeselia Rodríguez Marce<sup>2</sup>
 Fredy Froilán Quispe Ccaso<sup>3</sup>
Universidad Nacional del Altiplano, Puno – Perú<sup>1,2,3</sup>**Palabras clave:**Taller,  
Canción,  
Desenvolvimiento,  
Público.**Recibido**

28 de julio 2022

**Corregido**

22 de agosto 2022

**Aceptado**

30 de agosto 2022

**En línea**

1 de septiembre 2022

**RESUMEN**

La investigación tuvo como objetivo general determinar la eficacia del taller de canciones *Vili-Viyé* para mejorar el desenvolvimiento en público de los estudiantes. El tipo de investigación fue experimental y su diseño de investigación es cuasi - experimental, desarrollados con un grupo intacto que al inicio se aplicó una prueba de entrada luego se ejecutó el taller de canciones *Vili-Viyé* como estrategia al grupo experimental y más adelante la prueba de salida para verificar la eficacia de la estrategia, evaluándose los aspectos del desenvolvimiento personal de los estudiantes ante el público y seguridad de sí mismo al exponer. En el aspecto social y cultural; ver si respeta a sus compañeros, participan, expresan y convence al público. Para ello se observó los resultados en la prueba de salida (post test), el grupo experimental obtuvo un promedio de 16.20 (A=Logro previsto) y el grupo control obtuvo un promedio de 10.00 (C=Inicio). Por lo tanto, el taller de canciones *Vili-Viyé* es eficaz para mejorar el desenvolvimiento en público en el aspecto personal, social y cultural de los estudiantes en quienes se notó la mejora en su desarrollo frente a un público como la buena entonación de voz, el dominio de escenario y en la pronunciación de las palabras durante los talleres.

<sup>1</sup>Licenciada en Educación Primaria. Docente de la Institución Educativa Primaria Siervos de Dios en Crucero.  
Correo de contacto [lilazapana25@gmail.com](mailto:lilazapana25@gmail.com)

<sup>2</sup>Licenciada en Educación Primaria.  
Correo de contacto [viyeromar@gmail.com](mailto:viyeromar@gmail.com)

<sup>3</sup>Profesor en Educación Primaria. Docente en la Institución Educativa Primaria José Carlos Mariátegui perteneciente a la UGEL Crucero.  
Correo de contacto [freddy\\_f84@hotmail.com](mailto:freddy_f84@hotmail.com)

## ***VILI-VIYÉ* SONG WORKSHOP TO IMPROVE PUBLIC DEVELOPMENT IN PRIMARY SCHOOL STUDENTS**

### **ABSTRACT**

The general objective of this research was to determine the effectiveness of the *Vili-Viyé* song workshop to improve students' performance in public. The type of research was experimental and its research design is quasi-experimental, developed with an intact group that at the beginning an entrance test was applied, then the *Vili-Viyé* song workshop was carried out as a strategy for the experimental group and later the test of exit to verify the effectiveness of the strategy, evaluating the aspects of the personal development of the students before the public and self-confidence when presenting. In the social and cultural aspect; see if they respect their peers, participate, express and convince the public. For this, the results in the exit test (post test) were observed, the experimental group obtained an average of 16.20 (A = Expected achievement) and the control group obtained an average of 10.00 (C = Start). Therefore, the *Vili-Viyé* song workshop is effective in improving the performance in public in the personal, social and cultural aspects of the students in whom the improvement in their development in front of an audience was noted, such as good intonation of voice, mastery of the stage and in the pronunciation of words during the workshops.

**Keywords:** Workshop, song, development, public.

### **INTRODUCCIÓN**

Actualmente en la sociedad comunicativa aún existe una preocupación en la educación de los estudiantes, en el cual se requiere desarrollar la expresión oral con destreza frente a un público, por ello se considera de mayor importancia en el campo de la educación como también en la sociedad, el desenvolvimiento en público, no significa únicamente «perder el miedo en público», sino que incluye otros elementos que conforman un todo: elementos personales social/cultural del estudiante (ejercicios de relajación y respiración, ejercicios de voz, dominio escenario).

Por todo ello, según Tobón (2013) manifiesta que “las instituciones educativas deben fomentar y garantizar estrategias que logren que los estudiantes observen, valoren, reflexionen, dialoguen, y critiquen la realidad asumiendo posiciones que le permitan su transformación personal y la de su entorno” (p. 32).

En razón se sostiene que para un buen desenvolvimiento es fundamental apreciar un sentimiento de confianza única y saber bien aquello de lo que se va conferenciar, desenvolvimiento significa ubicarse en lugar de las personas que van asistir al acto y dialogarles a cerca de las cosas que les gusta y les interesa un lenguaje que puedan



entender (Puchol, 2017). Así el desenvolvimiento ante un público siempre tendrá un fin que compartir con los participantes.

Para el desenvolvimiento de una persona es necesario la preparación física es decir del aparato fonador. Según Borrell (2001), “se debe trabajar la voz antes de hacer una presentación de un intérprete y/o desenvolverse ante un público”. Así mismo, Sagastume (2009) afirma que el público se aburre y notará que empiezan a hablar entre sí o a mirar hacia otra parte como confundidos o aburridos. Esta es la señal de alerta para afinar la voz y dar un giro a la manera de modulación de la voz.

Frente a este evento, se planteó la necesidad de contar con la presencia del taller de canciones *Vili-Viyé* como estrategia para el desenvolvimiento en público de los estudiantes, el cual se basan en talleres de canciones que buscan perfeccionar todos los aspectos relacionados con el desenvolvimiento como: los ejercicios de relajación, ejercicios de voz, ejercicios de respiración y los ejercicios de expresión gestual acompañados del habla.

Una de las ventajas que se tiene en la educación es contar con las canciones como estrategia, el cual lo aplicamos junto a los estudiantes en momentos planificados y con ello demostrando un gran entusiasmo en el aula. Según Colomo & Oña (2014), sostienen que dentro del “ámbito de la pedagogía para las canciones pueden convertirse en un elemento educativo con un potencial muy elevado debido a las múltiples ventajas y posibilidades que ofrece”. En ese sentido para el desenvolvimiento en público de estudiantes se usa la estrategia de las canciones.

Existen diferentes maneras de practicar y determinar el nivel de desarrollo de las personas en cuanto a su expresión y más específicamente de los estudiantes en este estudio se eligió las canciones porque cuando está en desarrollo es indispensable observar el gran atractivo estratégico que se convierte para cualquier persona. Según Linares et al. (2018) define que:

Trabajar con canciones se motiva y estimula la habilidad e inteligencia verbal, musical, interpersonal e intrapersonal, ya que una canción implica tanto la letra (verbal), la música (musical), el compartir con los demás el aprendizaje e incluso cantar (interpersonal) y también la reflexión e introspección (intrapersonal). (p.296)

Por ello es importante destacar que según Santiago (2018), refiere que las canciones como recurso dentro del aula se encargan de ser el puente del aprendizaje entre lo programado

y los objetivos o los propósitos que se desea alcanzar, de esta manera como recurso didáctico es importante en este proceso. Por consiguiente, Soncco (2019) sostiene que la aplicación de canciones en el desarrollo oral, es una potencialidad para desarrollarse y convertirse, es un conjunto de sonidos que requiere de factores, como la maduración y estructuración del pensamiento.

También cabe precisar que las canciones que combinan música con letras y sonidos favorecen el desarrollo cognitivo, motriz, afectivo, intelectual, auditivo. Por ello Trueba (2000), expresa que, una de las actividades que podemos utilizar para trabajar las canciones infantiles en el aula, es proponer diferentes canciones a los estudiantes y que éstos realicen un juicio de las mismas diciendo si les ha gustado más o no. En concordancia Martínez (2016), enfatiza que la canción infantil estimula el desarrollo del lenguaje y la comprensión del mismo, a través de las formas literarias contenidas en las canciones y la conciencia fonológica desprendida de la apropiación de los textos en ellas contenidos.

En tanto, Valencia et al. (2014), plantea la triple conciencia humana delimitando aspectos como: lo fisiológico, lo afectivo y la inteligencia que implica los procesos de reflexión, memoria y expresión. Cada uno de los elementos musicales como el ritmo, la melodía y la armonía tienen una relación directa con estos aspectos del ser humano y, al estar reunidos dentro de la canción, hacen que esta represente un valioso instrumento en el trabajo de diferentes dimensiones del ser y por ésta razón cobra importancia en la expresión oral por medio de ésta, teniendo en cuenta que los problemas de expresión y articulación en su mayoría son de naturaleza fisiológica sin dejar atrás la importancia que tiene las dimensiones afectivas y la inteligencia dentro de la expresión oral. De acuerdo a lo señalado por los autores, se debe tomar conciencia sobre la importancia que tiene el taller de canciones como estrategia, el cual promueve un alto índice del desarrollo cognitivo - lingüístico, fortaleciendo las habilidades comunicativas en un espacio público.

La expresión oral y el desenvolvimiento tienen en común las capacidades para presentarse ante un público que observa con mucha atención. El desenvolvimiento delante un público, personas que esperan disfrutar con entusiasmo al orador o representante envuelto en un conjunto de actitudes, destrezas, habilidades y capacidades para expresarse de una manera coherente frente a los espectadores en un espacio abierto (Cabreja, 2003).



En razón a ello, París (2014) sostiene que, hablar bien se aprende. Nadie nace pintor, nadie nace hablando bien. El ser humano adquiere una lengua y articula los sonidos desde muy pequeño, es así que hablar bien también requiere de unas técnicas y el buen orador ha de conocerlas para saber cómo hablar en público y cómo interactuar. Acorde a lo indicado, en muchas ocasiones con los estudiantes no se logra por completo la habilidad de hablar en público.

Es así que según Bados (2005), manifiesta que este grupo de estudiantes que presenta una dificultad para hablar en público, “puede indicar la existencia de miedo para hablar en público; de un déficit de habilidades para hablar en público o de ambas cosas”. En tal modo que el 75% de la población reconoce haber rechazado situaciones de hablar en público por miedo y es mayor entre las mujeres y se evidencia en contextos educativos (educación primaria, secundaria y universitaria).

Al respecto, Allan (2006) sostiene que existe el deficiente desarrollo de las habilidades, destrezas y actitudes en lo que refiere a las acciones de expresión, como el manejo adecuado de vocabulario, escenario, gestos y expresión corporal en el cual se debería mostrar seguridad y confianza, en el dominio del tema ante un público.

Por otro lado, es fundamental conocer que la visión sociocultural es influyente en el pensamiento y lenguaje para contextos de desenvolvimiento en público, el desarrollo del habla del niño se puede establecer con certeza una etapa preintelectual y en su desarrollo intelectual una etapa prelingüística; hasta un cierto punto en el tiempo, las dos siguen líneas separadas, independientemente una de la otra. En un momento determinado estas líneas se encuentran y entonces el pensamiento se torna verbal y el lenguaje racional. (Carrera & Mazzarela, 2001).

Para el desenvolvimiento social de las personas es fundamental tomar en cuenta la relación que tienen con su grupo de pares. En tal sentido McClellan & Katz (1996), “El desarrollo social comienza en los primeros años, es apropiado que todos los programas para la niñez incluyan evaluaciones periódicas, formales e informales, del progreso de los niños en la adquisición de las habilidades sociales ” (p.14). Es por ello que conocer el proceso de crecimiento y la relación con su entorno o la sociedad es un desarrollo constante que debemos estar al tanto.

Según Papalia et al. (2009), indica que a medida que los niños comienzan a alejarse de la influencia de sus padres, el grupo de compañeros abre nuevas perspectivas y les libera



para tomar juicios independientes. Al compararse con otros de su edad, los niños pueden evaluar de manera más realista sus capacidades y adquirir un sentido más claro de su propia eficacia. El grupo de pares ayuda a los niños a aprender cómo llevarse con los demás en sociedad; es decir, cómo adaptar sus necesidades y deseos a los de los otros, cuándo ceder y cuándo mantenerse firmes.

En lo que refiere al lenguaje musical y las canciones como estrategia pedagógica, Roldán (1990), afirma que la música es sin duda un lenguaje fascinante, el lenguaje musical también favorece la integración. Tiene una gran capacidad para los procesos de socialización y sobre todo nos permite de una manera privilegiada la creatividad y la sensibilidad a través de los sentidos. Todo ello se traduce en la facilidad que tenemos para transmitir sentimientos y modular nuestros espíritus a través de la conducta y el componente estético del lenguaje musical. La música como lenguaje artístico nos permite: aprender, expresar y comunicar diversos aspectos de la realidad y del mundo interior del niño y la niña. La canción a través de la palabra posee la ventaja de transportar en gran diversidad de mensajes, experiencias y sensaciones. En efecto, según Minedu (2021), con la música y las canciones podemos promover el desarrollo emocional, motriz, intelectual y social.

Además, según Ponce (2013), la música acompañada de canciones le permite al niño desarrollar la creatividad, activar el desarrollo intelectual, apartando la rigidez y el aburrimiento, además, aplicada como estrategia didáctica dentro del contexto escolar y familiar ayuda a la formación integral del niño, activa en lo máximo su potencial, imaginativo y expresivos en lo verbal y corporal.

Respecto a los beneficios de enseñar canciones los niños fortalecen el desarrollo intelectual auditivo, sensorial y social, esto se logra a través del oído, la expresión oral y emocional, permitiéndole aprender y aprovechar las aptitudes musicales para desarrollar de la expresión, imaginación, creación mediante el empleo de la memoria auditiva, de esa manera permite a los niños el estímulo sonoro, capacidad atencional auditiva y motriz. (Tenenuela, 2021).

Además se debe agregar que mediante la educación musical se estimula al niño a expresarse libremente, exponiendo al público sus capacidades, lo que le permite autoevaluarse y superarse día a día (Miñán & Espinoza, 2020); sin embargo, a pesar de haberse demostrado la valiosa contribución de la música a la educación, aún no ha sido



suficientemente valorada, restándole importancia para el desarrollo de las inteligencias múltiples lo que favorece el aspecto cognitivo, lingüístico y matemático de los niños (Arguedas, 2015). En relación a la armonía de la música se corresponde con la dimensión intelectual, influye en el desarrollo de habilidades lectoras, de escritura y lenguaje, en la memoria e imaginación, en la escucha y en el aprendizaje (Toro et al., 2019).

La importancia de la música ayuda al perfeccionamiento auditivo, contribuye al desarrollo psicomotriz, mejora el desarrollo de la memoria, favorece la capacidad de expresión, fomenta el desarrollo del análisis del juicio crítico e integra el saber cultural y el gusto estético (León, 2008), es por tal motivo, en la presente investigación radica en utilizar el taller de canciones *Vili-Viyé* como estrategia para promover con facilidad la expresión oral, particularmente frente a un público, de tal manera que los estudiantes puedan desarrollar sus habilidades comunicativas con toda normalidad. En el cual, el objetivo general de la investigación fue determinar la eficacia del taller de canciones *Vili-Viyé* para mejorar el desenvolvimiento en público de los niños y niñas del IV Ciclo de la IEP N° 70620 Chulluni.

## **MATERIALES Y MÉTODOS**

### **Ámbito o Lugar de Estudio**

La Institución Educativa Pública N° 70620 Chulluni; se encuentra localizada en el centro poblado de Chulluni, en el distrito de Puno, provincia de Puno, departamento de Puno y pertenece a la jurisdicción educativa de la Unidad de Gestión Educativa Local Puno. Con infraestructura educativa propia y adecuada a las necesidades de los niños y niñas. Donde los estudiantes tienen un rendimiento académico que se encuentra en proceso y satisfactorio.

### **Descripción de métodos**

La investigación fue experimental, según Tamayo (2003), lo define como aquella que permite con más seguridad establecer relaciones de causa a efecto, y como característica principal es usar grupo experimental y de control. El investigador manipula el factor supuestamente causal. Usa procedimientos al azar para la selección y asignación de sujetos y tratamiento. Cuyo diseño según Tamayo (2003) es cuasi experimental, con un grupo intacto en la que en un inicio se aplicó una prueba de entrada, luego se ejecuta el





taller de canciones *Vili-Viyé* al grupo experimental. Después se aplicará la prueba de salida para verificar la eficacia de la estrategia (Chura, 2022; Cruz et al., 2022).

Según Tamayo (1999) La población se define como la totalidad del fenómeno a estudiar donde las unidades de población poseen una característica común la cual se estudia y da origen a los datos de la investigación, por ello estuvo constituido por 17 estudiantes y con una muestra determinada aplicando una técnica propuesta según (Sampieri et al., 1997) de 10 estudiantes para el grupo experimental de IV ciclo de la IEP N° 70620 Chulluni, para el cual todos debían estar matriculado. Para el recojo de la información se utilizó la técnica de la observación tal como sugiere Peñaloza y Osorio. (2005), el cual se aplicará para conocer los saberes previos y los logros obtenidos de los estudiantes a través del desarrollo de los 10 talleres de canciones distribuidos para el desenvolvimiento en público de niños y niñas, evaluando las siguientes dimensiones: aspecto personal y aspecto social y cultural al grupo experimental, que al inicio fueron sometidos a una prueba de entrada (pre test) y posteriormente a una prueba de salida (pos test). Cuyos resultados son valorados con escalas de calificación de: destacado, logro previsto, en proceso y en inicio. Además, los resultado y confiabilidad de la presente investigación se tabularon durante la ejecución, de igual manera para la prueba de hipótesis se empleó la prueba T de Student para muestras relacionadas o apareadas por tratarse de una muestra pequeña ( $n < 30$ ) con un nivel de significancia de 0.05 o 5% de error, aplicados a los resultados de la calificación obtenida del grupo experimental y control.

## RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Los resultados serán presentados en tablas según corresponda, de la forma más clara y concisa posible. Se compara los resultados obtenidos con aquellos previamente señalados en los variables y dimensiones a partir del trabajo de investigación desarrollado.

En la tabla 1, muestran los resultados obtenidos que pertenecen a la prueba de entrada (pre test) y prueba de salida (post test) del grupo experimental y grupo control sobre el desenvolvimiento en público de los niños y niñas del IV ciclo de la IEP N° 70620 Chulluni. A partir de lo obtenido podemos interpretar el progreso y alta evolución que los estudiantes del grupo experimental consiguieron gracias al efecto positivo que causó la aplicación de talleres *Vili-Viyé* para mejorar el desenvolvimiento en público.



**Tabla 1**  
Resultados de la prueba de entrada (pre test) y la prueba de salida (pos test)

Niños/niñas	PRE-TEST		POS-TEST	
	Grupo experimental	Grupo control	Grupo experimental	Grupo control
	Nota	Nota	Nota	Nota
1	14	08	15	10
2	15	13	20	05
3	13	17	15	16
4	17	07	18	08
5	10	07	17	08
6	17	12	18	12
7	08	08	16	11
8	06	-	11	-
9	05	-	15	-
10	13	-	17	-
<b>Total</b>	118	72	162	70
<b>Media aritmética</b>	11.80	10.29	16.20	10.00
<b>Varianza</b>	19.43	14.57	5.95	12.33
<b>Desviación estándar</b>	4.40	3.81	2.44	3.51

En la tabla 1 se observa la diferencia de promedio (media aritmética) en la prueba de salida (pos test) entre el grupo experimental con un promedio de 16.20 (A=Logro previsto) y el grupo control con un promedio de 10.00 (C=Inicio); asimismo la varianza que existe en el grupo experimental es de 5.95, por otro lado, la varianza del grupo control es de 12.33.

En la tabla 1 se observa al grupo experimental, la diferencia que existe en el promedio en la prueba de entrada y en la prueba de salida; 11.80 y 16.20 respectivamente; es decir que, después de aplicar los talleres *Vili-Viyé* hubo una mejora en cuanto al desenvolvimiento en público de los niños y niñas del cuarto grado.

**Tabla 2**  
Comparación cualitativa entre el pre test y post test sobre el desenvolvimiento en público de los niños y niñas del grupo experimental I.E.P. N° 70620 "Chulluni-" 2016

Categoría	Pre-test		Pos-test	
	Frecuencia absoluta	%	Frecuencia absoluta	%
<b>AD</b>	2	20%	5	50%
<b>A</b>	4	40%	4	40%
<b>B</b>	0	0%	1	10%
<b>C</b>	4	40%	0	0%
<b>Total</b>	<b>10</b>	<b>100%</b>	<b>10</b>	<b>100%</b>

En tabla 2, muestran los resultados sobre el desenvolvimiento en público de los estudiantes de cuarto grado de la IEP N° 70620 Chulluni, aplicado los talleres de canciones *Vili-Viyé* se obtuvo porcentajes en cada categoría, tanto en el pre test y pos test del grupo experimental y es como sigue:

En la categoría; Inicio (C), con un 40% en el pre test y un 0% en el post test, esto indica que, los niños y niñas mejoraron en el desarrollo en público de acuerdo al post test; y tienen pocas dificultades de desarrollo en el pre test.

En la categoría; Proceso (B), con un 0% en el pre test y un 10% en el post test; esto indica que, los niños y niñas que tenían dificultades para desarrollo en público pasaron a estar en equilibrio en esta categoría.

En la categoría; Logro previsto (A), con un 40% en el pre test y un 40% en el post test; esto indica que, los niños y niñas lograron llegar un equilibrio de desarrollo en público; de acuerdo con los indicadores establecidos.

En la categoría Logro destacado (AD), con un 20% en el pre test y un 50% en el post test; esto indica que, los niños y niñas lograron mejorar satisfactoriamente en desarrollo en público de acuerdo con los indicadores establecidos en los aspectos personal, social y cultural. De lo que se puede deducir que los niños y niñas al iniciar (pre test), en los talleres de canciones *Vili-Viyé* tenían un nivel de: en inicio (C), proceso (B); mientras que en la prueba de salida (pos test) demuestran una mejora de desarrollo en público, con la aplicación del taller de canciones *Vili-Viyé*, demostrando así la eficacia de la aplicación de los talleres de canciones *Vili-Viyé*.

Según los resultados se sabe que el taller de canciones *Vili-Viyé* resultó ser muy eficaz para mejorar el desarrollo público de los estudiantes, estos resultados coinciden con (Santiago, 2018), quienes en su investigación encontraron que el uso de juegos y canciones como estrategia, desarrolla significativamente la expresión oral, dando lugar a un adecuado desarrollo en público, así mismo coinciden con los resultados presentados por (Soncco, 2019) quien señala que la estrategia del uso de las canciones mejora la expresión oral, permitiendo a los estudiantes propiciar su desarrollo y superan su timidez para enriquecer su expresión oral, también coinciden con los resultados presentados por (Ponce, 2013) quien expresa que la música y la canción facilita la expresión oral, desarrollando el pensamiento, la lectoescritura, el lenguaje fonológico y la expresión gestual para desarrollar habilidades para el desarrollo en espacios públicos.

Por otra parte, Luis Puchol manifiesta que para desarrollar un buen desarrollo es fundamental experimentar un sentimiento de autoconfianza en sí mismo y conocer bien aquello de lo que se va hablar en el lenguaje que puedan entender. Y para el logro del

propósito es necesario la presencia del cancionero *Vili-Viyé* así mismo (París, 2014) señala que para el discurso oral o desenvolvimiento en público se fundamenta la puesta en práctica las habilidades verbales y extraverbales y para el logro es necesario desarrollar la lingüística y la habilidad social y por otro lado (Bados, 2005) expresa que para el desenvolvimiento en la preparación de la charla y contenido verbal (introducción, coherencia y organización de las ideas, claridad expositiva, énfasis, conclusión), aspectos no verbales (mirada, expresión facial, gestos, orientación, movimiento, postura), aspectos vocales (volumen, entonación, fluidez, velocidad) son desarrollados con una estrategia metodológica de expresión oral.

## CONCLUSIONES

Con la aplicación del taller de canciones *Vili-Viyé* a los estudiantes mejoran notablemente en el desenvolvimiento en público, ya que el 90% de los estudiantes obtuvieron puntuaciones satisfactorias, ubicándose según la escala de valoración en el logro previsto y destacado respecto a los objetivos planteados. En consecuencia, se obtuvo un valor de T calculada = 4.041 es mayor a la T tabulada = 1.753 siendo está altamente significativa, por lo que se rechaza la hipótesis nula.

En cuanto al análisis comparativo se observa que en el grupo control solo el 14 % del total de estudiantes alcanzo al logro previsto, evidenciando que el 86 % de estudiantes se encuentran por debajo del logro en proceso e inicio. Mientras en el grupo experimental, hubo gran avance de 60 % de estudiantes que se encontraban en el nivel de logro de proceso e inicio, al 90 % de estudiantes que lograron alcanzar los niveles de logro destacado y previsto. Esto demuestra que la aplicación de los talleres de *Vili-Viyé* como estrategia es altamente eficaz para el logro del desenvolvimiento en público de los estudiantes de IV ciclo de la Institución Educativa Pública N° 70620 Chulluni - Puno.

## AGRADECIMIENTOS

Al director, docentes y estudiantes de la Institución Educativa Primaria N° 70620 Chulluni de Puno, por hacer posible la ejecución de la presente investigación y particularmente a los estudiantes de IV ciclo por participación activa y constructiva.

## REFERENCIAS

Allan, B. (2006). El lenguaje del cuerpo (Amat (ed.)).



- Arguedas, C. (2015). Vista de Educación musical, desarrollo infantil y adolescente y enfoque de derechos humanos: Una reseña bibliográfica. Instituto de Investigación en Educación, INIE San José, Costa Rica, 235.
- Bados, A. (2005). Miedo A Hablar En Público. Facultad de Psicología.
- Borrell, F. (2001). Comunicar bien, para dirigir mejor (E. Gestión (ed.); Segunda). Gestión 2000.
- Carrera, B., & Mazzarella, C. (2001). Vygotsky: Enfoque Sociocultural Beatriz. Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal, 5. <https://doi.org/10.1109/NCA.2012.20>
- Chura, R. M., Valero-Anco, V. N., & Calderón-Quino, K. M. (2022). Siete niveles lingüísticos como estrategia para mejorar la comprensión lectora. *Comuni@cción: Revista de Investigación en Comunicación y Desarrollo*, 13(1), 42–52. <https://doi.org/10.33595/2226-1478.13.1.590>
- Colomo, E., & Oña, J. (2014). Pedagogía de la Muerte: las canciones como recurso didáctico. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12(3), 109-121.
- Cruz, R. M., & Valero, V. N. (2022). Procesos de planificación curricular para la práctica pedagógica. Instituto de investigación y capacitación profesional del pacífico. <https://doi.org/10.53595/eip.002.2022>
- León, M. (2008). “importancia de la música en la escuela”. *Revista digital innovación y experiencias educativas*, 1-9.
- Linares, E. E., García, A. I., & Martínez, L. (2018). Elaboración de canciones, estrategia de apoyo para la educación superior. *RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 9(17), 295-313. <https://doi.org/10.23913/ride.v9i17.382>
- Martínez, M. (2016). Aprestamiento: saberes y prácticas de una experiencia en educación musical para la primera infancia. (pensamiento), (palabra)... Y obra, 16(16). <https://doi.org/10.17227/ppo.num16-3979>
- McClellan, D., & Katz, L. (1996). El Desarrollo Social de los Niños. ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education Urbana, 8.
- Miñán, D., & Espinosa, E. (2020). La pedagogía musical. *Revista Científica de la Universidad de Cienfuegos*, 12, 7.
- Minedu. (2021). Canciones para disfrutar y seguir aprendiendo. Dirección General De Educación Básica Regular, 40.
- Papalia, D., Wendkos, S., & Duskin, R. (2009). Psicología del desarrollo. McGRAW-HILL/INTERAMERICANA EDITORES, S.A. DE C.V., 696.
- París, C. (2014). Reflexiones sobre el discurso oral. *Hablar en público*. Ribalta, 21(abril), 75-90.
- Ponce, D. (2013). Guía para el desarrollo de la expresión oral a través de la música para niños y niñas de 1ero de básica de la escuela fiscal Quintiliano Sánchez. Tesis, 1-100.
- Puchol, L. (2017). *HABLAR EN PÚBLICO* Nuevas técnicas y recursos para influir a una audiencia (Quinta).
- Sagastume, M. a. (2009). El Arte de Hablar delante de un Público. 182. [http://sitios.usac.edu.gt/wp\\_cusacq/wp-content/uploads/2013/08/como\\_hablar\\_pdf1.pdf](http://sitios.usac.edu.gt/wp_cusacq/wp-content/uploads/2013/08/como_hablar_pdf1.pdf)
- Sampieri, R. H., Collado, C. F., & Lucio, P. B. (1997). Metodología de la Investigación. (S. A. de C. V. McGraw - HILL INTERAMERICANA DE MÉXICO (ed.); Quinta). <https://doi.org/10.17993/ingytec.2018.46>
- Santiago, D. (2018). Juegos y canciones como estrategia para el desarrollo de la expresión oral en los niños y niñas de 5 años de la institución educativa virgen purísima N° 248, distrito Piscobamba, provincia de Mariscal Luzuriaga, Ancash- 2018. Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote, 102. <http://repositorio.uladech.edu.pe/handle/123456789/6212>
- Soncco, C. A. (2019). Aplicación de las estrategias metodológicas de poesía, canciones, rimas y trabalenguas para mejorar la expresión oral de los estudiantes del tercer grado de primaria de la institución educativa “Christian School Emanuel”, Miraflores- Arequipa 2018. Universidad Nacional De San Agustín De Arequipa.
- Tamayo, M. (1999). Población y Muestra.
- Tamayo, M. (2003). El proceso de la investigación científica (Limusa (ed.); Cuarta).
- Tenenuela, E. (2021). Didáctica de las canciones infantiles en el desarrollo del lenguaje oral en niños de 4 a 5 años. Tesis, 54.
- Tobón, S. (2013). Formación integral y competencias. *Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación*, 4(2), 393.
- Toro, K., De la Rosa, A., Jaén, K., & Espinosa, E. (2019). El método Kodály para la estimulación de la lectura en el primer año de la educación básica. 40, 7.
- Trueba, B. (2000). Talleres integrales en educación infantil.




Valencia, G., Gómez, L., Pitty, M., & Castañeda, L. (2014). Música, cuerpo y lenguaje. (pensamiento), (palabra)... Y obra, 14.



## REVISTA LATINOAMERICANA OGMIOS

Revista Científica del Instituto de Investigación y Capacitación Profesional del Pacífico

DOI: <https://doi.org/10.53595/rlo.v2.i5.048>ANÁLISIS BIBLIOMÉTRICO  
SOBRE EL APRENDIZAJE REFLEXIVO  
EN EDUCACIÓN SUPERIOR Alexis Antonio Lizana-Verdugo<sup>1</sup> Marisol Rebeca Muñoz-Cruz<sup>2</sup>Universidad de Granada, Granada – España<sup>1,2</sup>**Palabras clave:**Aprendizaje,  
Reflexión,  
Aprendizaje reflexivo,  
Bibliometría.**Recibido**

25 de julio 2022

**Aceptado**

25 de agosto 2022

**En línea**

1 de septiembre 2022

**RESUMEN**

Una de las finalidades de la educación del siglo XXI es promover un proceso de enseñanza y de aprendizaje de calidad, ajustadas a las necesidades que demanda la sociedad actual y cuyo sello principal sea la sustentabilidad en el tiempo. En dicha búsqueda, el aprendizaje reflexivo se alza como un elemento fundamental que permitirá a los estudiantes desarrollarse integralmente y con ello, adaptarse a los contextos dinámicos y cambiantes que forman parte de su diario vivir. El presente artículo tiene por objetivo identificar y analizar la producción científica sobre el aprendizaje reflexivo encontrado en las bases de datos de la Web of Science (WoS) de Clarivate Analytics. A través de un estudio con un enfoque cuantitativo, de nivel descriptivo y utilizando un análisis bibliométrico o análisis documental de la producción científica. Se han rastreado n=93 documentos, a los que se aplicaron 10 indicadores bibliométricos establecidos previamente. Los resultados muestran los países e instituciones que mayor producción poseen en torno a la temática, enfatizando en las principales fuentes y colaboraciones existentes, además, se vislumbran las co-ocurrencias de palabras y relaciones con los autores más relevantes. Finalmente se concluye sobre la necesidad de ampliar el conocimiento que tenemos sobre el aprendizaje reflexivo y su fortalecimiento en las instancias de formación superior.

<sup>1</sup>Profesor de Educación Primaria y Magister en Didáctica de las Ciencias Experimentales de la Universidad Católica del Maule. Doctorando en Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada, España. Becario de Becas Chile. Las líneas de investigación más relevantes son la Formación Inicial Docente, el prácticum, la labor tutorial, la reflexión docente y la importancia de las preguntas en la Educación.

Correo de contacto [alizanav@correo.ugr.es](mailto:alizanav@correo.ugr.es)

<sup>2</sup>Educadora de párvulos o maestra de infantil. Licenciado en Educación. Aspirante a Master Universitario En Investigación e Innovación en Currículum, Universidad de Granada, España. Las líneas investigativas han sido necesidades educativas espaciales en educación infantil, liderazgo educativo en educación parvularia y inclusividad en la gestión pedagógica.

Correo de contacto [mmunozcruz@correo.ugr.es](mailto:mmunozcruz@correo.ugr.es)



## BIBLIOMETRIC ANALYSIS ON REFLECTIVE LEARNING IN HIGHER EDUCATION

### ABSTRACT

One of the purposes of education in the 21st century is to promote a quality teaching and learning process, adjusted to the needs demanded by today's society and whose main hallmark is sustainability over time. In this search, reflective learning stands as a fundamental element that will allow students to fully develop and thereby adapt to the dynamic and changing contexts that are part of their daily lives. This article aims to identify and analyze the scientific production on reflective learning found in the Clarivate Analytics Web of Science (WoS) databases. Through a study with a quantitative approach, descriptive level and using a bibliometric analysis or documentary analysis of scientific production. N=93 documents have been searched, to which 10 previously established bibliometric indicators were applied. The results show the countries and institutions that have the greatest production around the theme, emphasizing the main sources and existing collaborations, in addition, the co-occurrences of words and relationships with the most relevant authors are glimpsed. Finally, it is concluded on the need to expand the knowledge we have about reflective learning and its strengthening in higher education instances.

**Keywords:** Learning, reflection, reflection learning, bibliometrics.

### INTRODUCCIÓN

La búsqueda por obtener información más precisa y validada respecto a temáticas de interés, se ha transformado en los horizontes más frecuentes de la comunidad científica en la actualidad. Al respecto, Rueda-Clausen et al. (2005) señalan que:

El análisis de las publicaciones científicas constituye un eslabón fundamental dentro del proceso de investigación y, por tanto, se ha convertido en una herramienta que permite calificar la calidad del proceso generador de conocimiento y el impacto de este proceso en el entorno (p. 29).

Una de las herramientas para la búsqueda y análisis de dicha información se encuentra en la bibliometría, según Zupic & Čater (2015) “los métodos bibliométricos permiten a los investigadores basar sus hallazgos en datos bibliográficos agregados producidos por otros científicos que trabajan en el campo y que expresan sus opiniones a través de citas, colaboración y escritura” (p.2).

Hacer del análisis bibliométrico un estudio con un importante grado de fiabilidad y validez se establecen, a priori, indicadores bibliométricos que permiten valorar la actividad científica y su impacto en determinadas áreas. Los indicadores de actividad visualizan el estado real de la ciencia respecto a una temática y dentro de éstos se



encuentran la productividad, la dispersión de las publicaciones, la colaboración en las publicaciones, el número y distribución de publicaciones, vida media de la citación o envejecimiento, conexiones entre autores, entre otros. Respecto a los indicadores de impacto se encuentran la evaluación de documentos más citados “Hot papers” y el factor de impacto (FIN), siendo este último el más conocido (Camps, 2008).

A raíz de la importancia que poseen los estudios bibliométricos para evaluar la evolución de la producción científica, el presente estudio bibliométrico busca recopilar y analizar la producción científica referente al “Aprendizaje Reflexivo” en la Web of Science entre los años 2016-2020, estableciendo para ello indicadores de actividad, los que visualizan el estado del arte sobre a temática, representando la situación actual de la temática en la comunidad científica.

Se determina un marco conceptual, iniciando con una aproximación al concepto de reflexión desde sus orígenes con los trabajos de Schön y Dewey, para adentrarnos a conocer los fundamentos que componen el proceso reflexivo y su importancia en el proceso de enseñanza - aprendizaje en cualquier instancia de educación formal, para finalmente hacer referencia al aprendizaje reflexivo como un modelo de desarrollo competencial del individuo. Posteriormente, se mencionan los aspectos metodológicos que forman parte del estudio y el análisis metodológico llevado a cabo, para finalizar exponiendo los resultados, las discusiones y las conclusiones que se desprenden de estos.

### **La importancia del Aprendizaje Reflexivo**

Si bien es cierto que el Aprendizaje Reflexivo posee una importancia inherente en sí misma, contribuyendo a mejorar la adquisición de las competencias profesionales necesarias para desempeñarse en diversos contextos. Al respecto, el tratamiento del concepto de reflexión no es hasta principios del siglo XX cuando se inicia la formalización y sistematización de esta temática con los trabajos de John Dewey y Donald Schön, como los principales incitadores y exponentes de esta corriente o movimiento.

Para Correa-Molina, et al. (2010) “la reflexión es proceso intra e inter-psíquico, no lineal, por lo tanto, no jerárquico, y que participa activamente en el desarrollo profesional” (p.146) , por su parte Wubbels y Korthagen (1990) señalan que cuando una persona reflexiona debe dedicarse a alterar o ajustar sus estructuras mentales. La principal conclusión que se desprende del proceso reflexivo y que conducirán a lograr mejores aprendizajes, es afirmar que reflexionar es un proceso dinámico, en constante



movimiento, que permite cambios en los procesos cognitivos que llevan a una persona a afianzar sus aprendizajes, reflexionar es pensar con detenimiento para sacar conclusiones y mejorar lo que se es o lo que se hace (Domingo & Gómez, 2014).

La literatura actual señala el cambio que requiere la educación en materia de enseñanza, posicionando a los profesores ya no como teóricos que transmiten un cúmulo diario de conocimiento, sino más bien, necesita docentes reflexivos que sean capaces de analizar y ajustar su forma de enseñar a las necesidades de sus estudiantes. Esta necesidad de cambio se masifica cada día más en los contextos escolares de enseñanza, y en el espacio europeo, ha sido el estandarte llevado a cabo en el Tratado de Bolonia para la consecución de competencias que sean sostenibles a través del tiempo.

El informe McKinsey en el año 2008 señala que el éxito que logran los sistemas educativos que tienen buenos desempeños en pruebas estandarizadas como la evaluación PISA, son aquellos que fortalecen la profesión docente en todos sus ámbitos, procurando mantener un estatus, salarios iniciales, así como procesos de selección o de acceso a la carrera muy rigurosos, la mejora de un sistema educativo radica en la calidad docente, son los docentes, con sus propias teorías, valores y reflexiones los que pueden resignificar la enseñanza mediante de su reflexión diaria.

El maestro reflexivo realza la función investigadora de cada docente, reconoce su riqueza práctica y permite cambios en su estructura mental y la de sus alumnos, significa que el proceso de comprender y perfeccionar el propio ejercicio docente ha de arrancar de la reflexión sobre la propia experiencia, y que el tipo de sabiduría que se deriva por completo de la experiencia de otros (aunque también sean maestros), en el mejor de los casos, se encuentra empobrecida y, en el peor, es ilusoria (Correa-Molina et al., 2014).

Como señalan Lizana-Verdugo & Burgos García (2022) que “es necesario promover, en la formación inicial del profesorado, procesos reflexivos que sean sistemáticos y consientes, donde los docentes logren desarrollar el máximo de sus capacidades” (p. 94). Bajo este prisma, el aprendizaje reflexivo se torna cada vez más relevante al contribuir y hacer frente a los desafíos de un mundo tecnológicamente avanzado y para desarrollar la capacidad de adaptarse a entornos en constante cambio (Colomer et al., 2020). Para Fullana, et al. (2016) el aprendizaje reflexivo es un modelo de reflexión sobre todas las fuentes de conocimiento que pueden ayudar a comprender una situación, incluidas las fuentes de conocimiento y la experiencia. Ante esto Alsina (2007) señala algunos



principios que surgen en su estudio y que justifican su aplicación: Permite la construcción del conocimiento a través del diálogo, permite la concientización sobre la importancia del sustento teórico, contribuye a generar cambios educativos, los que deben tomarse con tiempo y no de forma precipitada. El proceso reflexivo es, al igual que el planteamiento de diversos autores como Gibbs (1988) o Korthagen et al. (2001) cíclico, esto quiere decir que a medida que llevamos a cabo el proceso de reflexión, este nos invita a tomar la decisión si modificar nuestra conducta o no.

El aprendizaje reflexivo es un modelo de enseñanza que se encuentra centrado en el estudiante, la experiencias, el conocimiento y el desarrollo de habilidades personales y profesionales. Sin embargo, este ejercicio reflexivo requiere de herramientas cognitivas, emocionales y sociales que contribuyan a que dichas reflexiones sean efectivas, reales y sostenibles en el tiempo (Lizana-Verdugo & Muñoz-Cruz, 2021). Para Colomer et al. (2020) El proceso de Aprendizaje Reflexivo está dirigido a analizar y reflexionar sobre la propia actividad, el sentimiento interior, las actitudes, los sentimientos y la empatía. En conclusión, en palabras de Fullana et al. (2016) el modelo de aprendizaje reflexivo es un proceso que permite desmarcarse de la enseñanza teórica y técnica, y de sus reglas demasiado centradas. Lo anterior, permite que los estudiantes aprendan afrontar las situaciones que le causan incertidumbre, resolverlas y no limitarse a sí mismos, aplicando con esto fórmulas o recetas preconcebidas, sino más bien, propiciando el desarrollo de la capacidad de reflexión.

## **METODOLOGÍA**

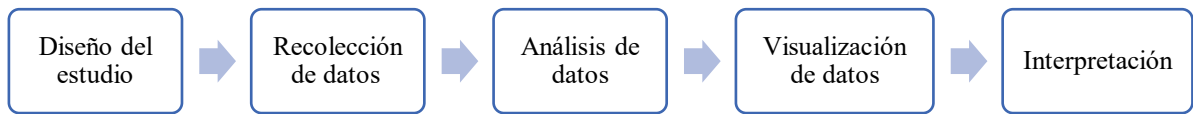
### **Diseño de la Investigación**

El presente estudio se enmarca dentro del campo educativo y posee un enfoque de tipo cuantitativo, la que supone una elección de sujetos, técnica de recogida de datos y la implantación de tratamientos (McMillan & Schumacher, 2005, p. 130) y descriptivo, con un carácter transversal-retrospectivo. Se utiliza el mapeo científico mediante métodos bibliométricos para analizar la producción científica existente. El objetivo del mapeo científico es crear una representación de la estructura del área de investigación mediante la división de elementos (documentos, autores, revistas, palabras) en diferentes grupos. Luego, la visualización se utiliza para crear una representación visual de la clasificación que surge (Zupic & Čater, 2015).

### **Análisis Metodológico**



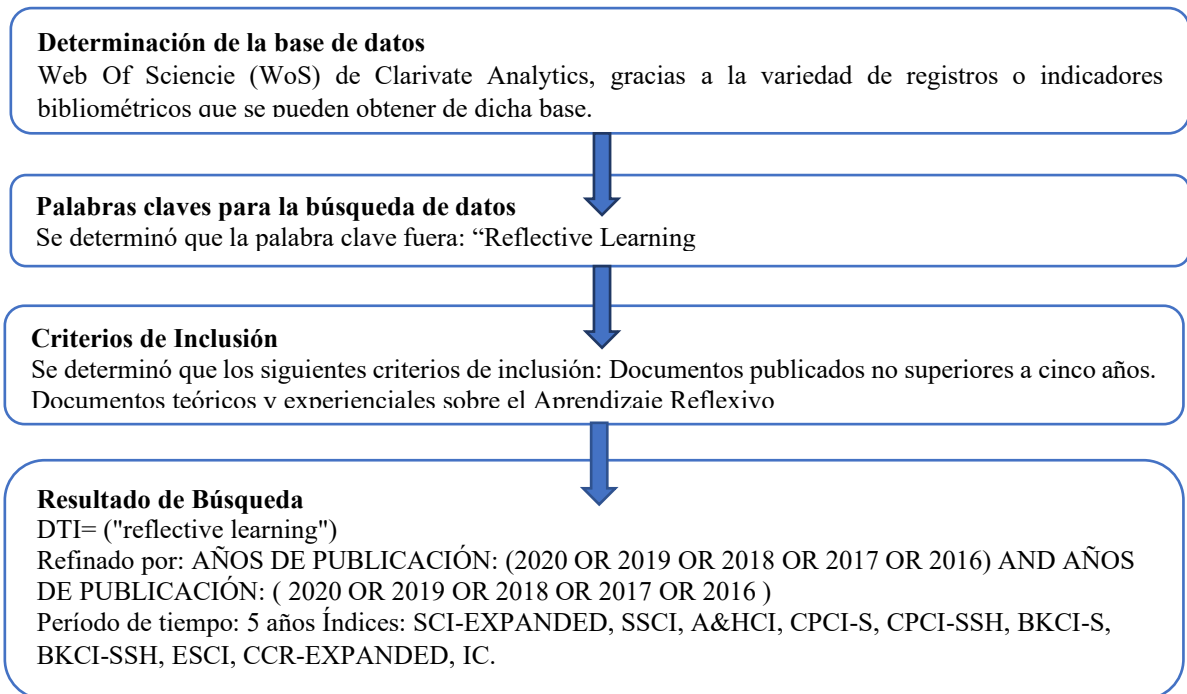
La estrategia utilizada en este estudio es la revisión bibliométrica y para asegurar su rigurosidad metodológica, se lleva a cabo un flujo de trabajo (Figura 1) propuesto por Zupic & Čarter (2015) con un procedimiento de cinco pasos recomendados para este tipo de estudios.



**Figura 1**  
Flujo de Trabajo para Mapeos Científicos con Métodos Bibliométricos.

### Recolección de datos

Se ha realizado un rastreo e inventario de los documentos existentes y disponibles en la base de datos Web Of Science (WoS) de Clarivate Analytics. Este rastreo fue en concordancia con los criterios determinados por los autores y de acuerdo a la conveniencia investigativa, obteniendo así una aproximación más clara al estudio. El procedimiento para la recolección de datos fue el siguiente:



**Figura 2**  
Procedimiento para la Recolección de Datos.

Finalmente, la búsqueda de documentos, la selección de la base de datos, palabras claves y criterios de inclusión se determinó mediante el consenso (100%) de los investigadores participantes en el estudio, durante el mes de octubre del 2020.



## Análisis de datos

En esta fase metodológica se determinaron indicadores bibliométricos (Tabla 1) para “limpiar” los datos con el objetivo de que los resultados sean más precisos, y el uso, en forma simultánea, del software Bibliometrix (Aria & Cuccurullo, 2017) basado en R-Studio con una interfaz HTML llamada Biblioshiny, con lo cual obtendremos indicadores numéricos y las relaciones entre autores que estudian esta materia, cuyo objetivo es tomar datos bibliográficos sin procesar, realizan cálculos bibliométricos y calculan las matrices de similitud entre elementos (Zupic & Čarter, 2015), en este estudio, sobre aprendizaje reflexivo.

**Tabla 1**  
Indicadores Bibliométricos

<b>Indicadores Bibliométricos para el Análisis de Datos</b>
1. Información principal
2. Producción anual
<b>Según País e Institución</b>
3. Producción científica y colaboración por país
4. Producción por universidad
<b>Según Fuentes</b>
5. Fuentes más relevantes
<b>Según Palabras Claves</b>
6. Mapa temático de palabras claves
7. Nube de palabras (Wordcloud) y su dinámica
8. Red de co-ocurrencias.
9. Relación en gráfico de tres campos
10. Ley de Lotka

## RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Siguiendo el orden de los indicadores bibliométricos de la tabla 1, se presentan a continuación los resultados del estudio:

### Información Principal

La tabla 2 presenta, a modo general, los primeros hallazgos bibliométricos del estudio, los que se encuentran divididos en Información sobre datos, documentos y autores. La revisión muestra que entre los años 2016 – 2020 hubo una producción de 93 documentos en la Web of Science (WoS) de Clarivate Analytics, en donde, 56 fueron artículos, cinco capítulos de libros, tres materiales editoriales y dos revisiones entre otros documentos.



**Tabla 2**  
 Información Principal del Estudio

DESCRIPCIÓN	RESULTADOS
<b>Información principal de datos</b>	
Espacio de Tiempo	2016:2020
Fuentes (Revistas, Libros etc)	84
Documentos	93
<b>Tipos de Documentos</b>	
Artículos	56
Artículos; Capítulos de libros	5
Artículos; Acceso temprano	7
Material editorial	3
Resumen de reunión	5
Documento de Procedimiento	15
Revisión	2
<b>Contenido de los Documentos</b>	
Palabras Claves Plus (ID)	189
Palabras claves del autor (DE)	305
<b>Autores</b>	
Autores	338
Apariciones del autor	349
Autores de documentos de un solo autor	19
Autores de documentos de varios autores	319
<b>Colaboración de Autores</b>	
Documentos de un solo autor	19
Documentos por autor	0.275
Autores por Documentos	3.63
Co-Autores por Documentos	3.75
Indice de Colaboración	4.31

Fuente: Elaboración Bibliometrix 2020.

### Producción anual

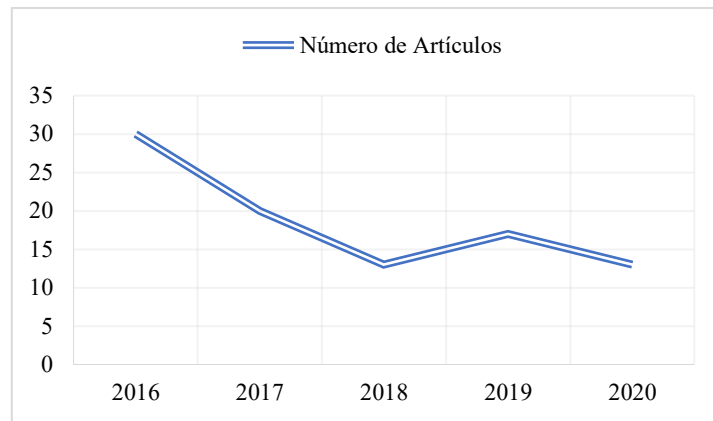
En la figura 3 se presenta la producción científica de documentos referentes al aprendizaje reflexivo entre los años 2016 – 2020. El gráfico muestra una tendencia claramente descendente respecto a los estudios que consideran esta temática, teniendo al año 2016 con más publicaciones 30 (32,2%), posteriormente el año 2017 con 20 publicaciones (21,5%), a continuación, el año 2018 con 13 publicaciones (13,9%), luego el 2019 con 17 (18,2%) y finalmente el año 2020 con 13 publicaciones (13,9%).

### Producción científica y colaboración por país

En la figura 4 se presenta la producción científica por país, destacando una mayor presencia de Estados Unidos con 19 publicaciones, posteriormente Inglaterra con 11 publicaciones, luego Australia y Sudáfrica con 8 publicaciones y finalmente China con 7 publicaciones.

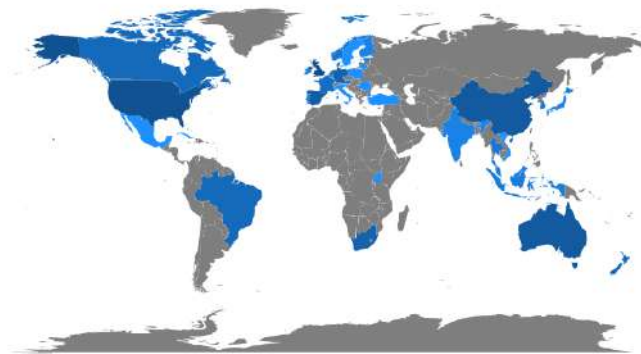






**Figura 3**  
Producción Científica Anual sobre Aprendizaje Reflexivo.

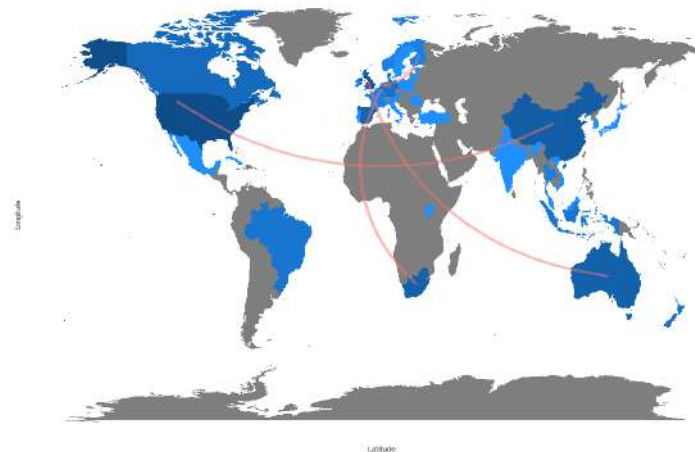
### Country Scientific Production



**Figura 4**  
Producción Científica por País.  
Fuente: Elaboración Bibliometrix 2020.

En la Figura 5 se presenta un mapa de estructura social que muestran las redes de colaboración que existen entre los países con producción científica en la materia.

### Country Collaboration Map



**Figura 5**  
Mapa de Colaboración por País.  
Fuente: Elaboración Bibliometrix 2020.

## Producción por Organización

En cuanto a la productividad institucional la figura 6 muestra las 15 instituciones con mayor productividad referente al aprendizaje reflexivo en la Web of Science entre los años 2016 – 2020. El mapa de árbol muestra a la Universidad de Girona como la más productiva con cuatro publicaciones, las siguientes 13 universidades mencionadas en la figura 6 poseen la misma cantidad de publicaciones, dos por universidad, finalmente, el resto de las instituciones (78 en concreto) poseen una publicación.



**Figura 6**  
 Producción por organización.  
 Fuente: Web of Science.

## Fuentes más relevantes

A continuación, se presentan las fuentes más relevantes en términos de citas referenciadas en otros estudios o investigaciones.

**Tabla 3**  
 Documentos más Relevantes Según Citas

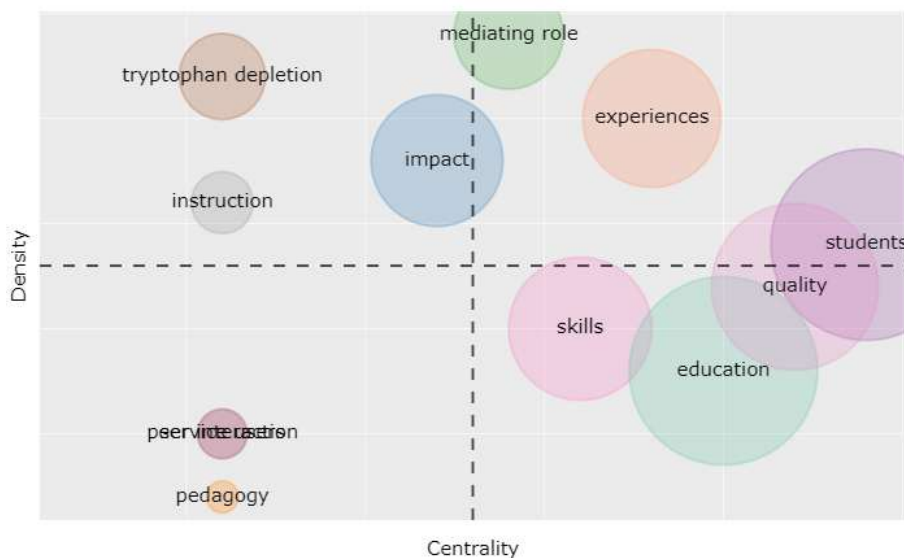
DOCUMENTOS MÁS RELEVANTES SOBRE APRENDIZAJE REFLEXIVO DE LA WEB OF SCIENCE SEGÚN PROMEDIO DE CITAS	
Referencia	Promedio de Citas
Fullana, J., Pallisera, M., Colomer, J., Fernández Peña, R., & Pérez-Burriel, M. (2016). Reflective learning in higher education: A qualitative study on students' perceptions. <i>Studies in Higher Education</i> , 41(6), 1008–1022.	5.20
Cheng et al., 2016 A. Cheng, V. Grant, T. Robinson, H. Catena, K. Lachapelle, J. Kim, W. Eppich The Promoting Excellence and Reflective Learning in Simulation (PEARLS) Approach to Health Care Debriefing: A Faculty Development Guide, 12 (10) (octubre de 2016), págs. 419 – 428 Obtenido de <a href="https://doi.org/10.1016/j.ecns.2016.05.002">https://doi.org/10.1016/j.ecns.2016.05.002</a>	3.80

Lindh, I. y Thorgren, S. (2016), “Critical evento recognition: An extended view of reflective learning”, <i>Management Learning</i> , vol. 47, núm.5, págs.525-542.	3.00
Silpasuwanchai C, Ma X, Shigemasu H et al. (2016) Developing a Comprehensive Engagement Framework of Gamification for Reflective Learning. En: Foth M, Ju W, Schroeter R et al. (eds) <i>Compañero de DIS 2016: Actas de la Conferencia ACM 2016 sobre diseño de sistemas interactivos: 4 al 8 de junio de 2016, Brisbane, Australia. The Association for Computing Machinery, Nueva York, Nueva York, págs. 459–472</i>	2.80
Wang, M., Yuan, B., Kirschner, PA, Kushniruk, AW y Peng, J. (2018) Reflective learning with complex problems in a visualization-based learning environment with expert support <i>Aprendizaje reflexivo con problemas complejos en un entorno de aprendizaje basado en visualización con apoyo de expertos. Computers in Human Behavior, 87, 406–415.</i>	4.00

Fuente: Web of Science

### Mapa temático de palabras claves

La figura 7 muestra un mapa temático de palabras claves más destacadas en los estudios analizados. Tomado como referencia la densidad y la centralidad se obtuvieron las siguientes palabras claves:



**Figura 7**  
 Mapa temático de palabras claves.  
 Fuente: Elaboración Bibliometrix 2020.

### Nube y dinámica de palabras

A continuación, se presenta en la figura 8 una nube de palabras (Wordcloud) con las palabras claves del autor. Esta nube considera un parámetro de 50 palabras, en donde se destacan algunas como: Reflection (Reflexión); Learning (Enseñanza); Assessment (Evaluación); Higher Education (Educación superior) entre otras.

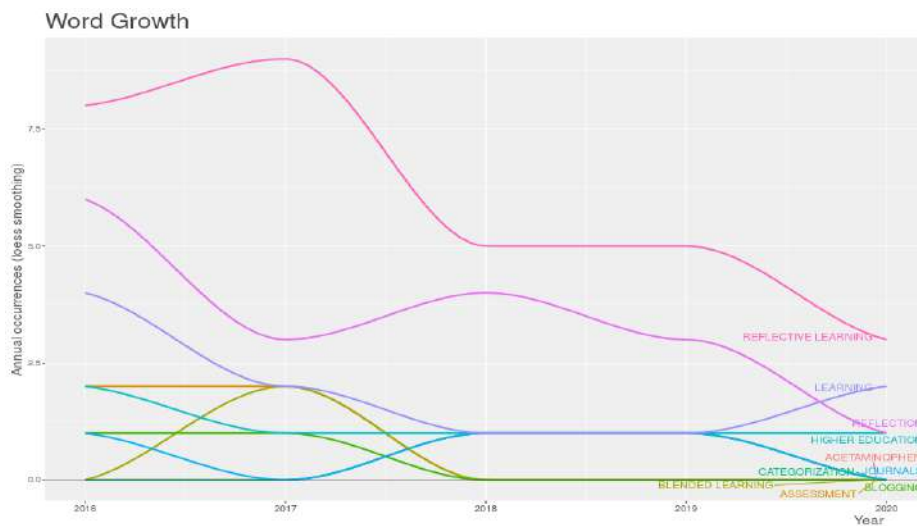




**Figura 8**

Nube de palabras (Wordcloud).  
Fuente: Elaboración Bibliometrix 2020.

Del mismo modo se considera la dinámica de palabras claves del autor (Figura 9) considerando un parámetro de 10 palabras, las que poseen variaciones entre los años estudiados.



**Figura 9**

Dinámica de Palabras Clave del Autor.  
Fuente: Elaboración Bibliometrix 2020.

### Red de co-ocurrencias

En la figura 10 se muestra una estructura conceptual a través de una red circular de co-ocurrencia de las palabras claves de los autores, con un parámetro de 31 nodos. En ella, las principales relaciones se establecen entre los términos “Refletive Learning” y



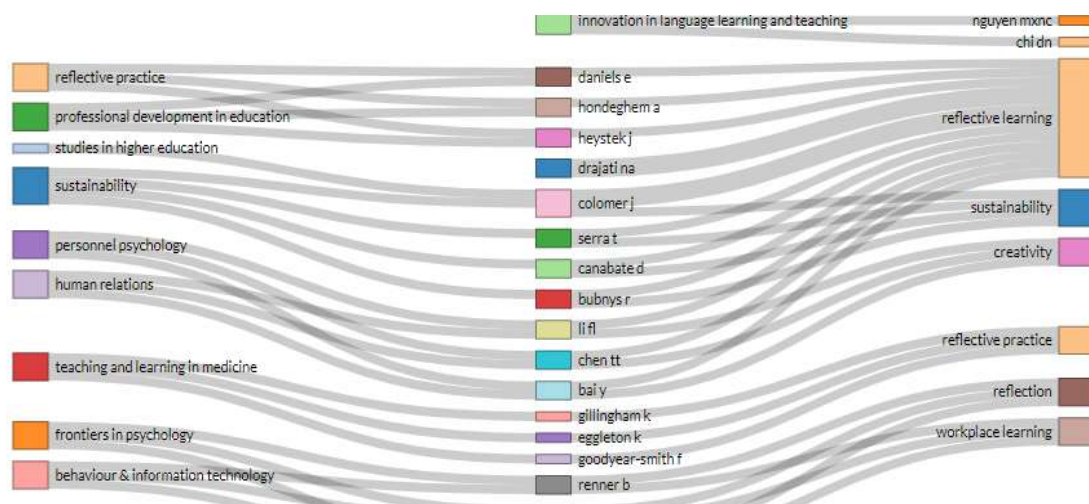
“Reflection” con otras como “higher education”, “reflective practice”, “learning”, “reflective writing”.



**Figura 10**  
Red de Co-ocurrencia de Palabras Claves del Autor.  
Fuente: Elaboración Bibliometrix 2020.

### Relación entre: Autor-Fuentes-Palabras Claves

La figura 11 muestra un gráfico de tres campos o diagrama de Skaney que considera tres columnas. En el centro los autores más relevantes en la materia y su relación con sus fuentes de publicación (Columna izquierda) y las palabras claves más destacadas (columna derecha).

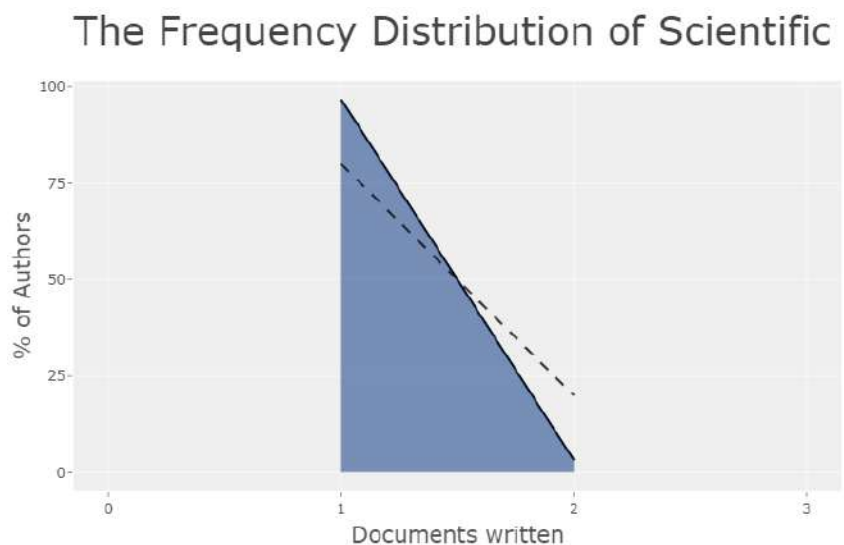


**Figura 11**  
Gráfico de Tres Campos (Autor- Fuentes-Palabras Claves)  
Fuente: Elaboración Bibliometrix 2020.



### Ley de Lotka

El gráfico de la figura 11 muestra la Ley de Lotka que nos señala que el menor número de autores tiene una mayor productividad científica, es decir, posee un mayor número de publicaciones, mientras que un alto número de autores posee el menor número de documentos. En el presente estudio, bajo esta ley 327 autores poseen una publicación en torno a la temática, mientras que sólo 11 autores poseen dos publicaciones.



**Figura 12**  
Gráfico con Ley de Lotka.  
Fuente: Elaboración Bibliometrix 2020.

### DISCUSIÓN

Los métodos bibliométricos son una ayuda útil en la revisión de la literatura incluso antes de comenzar la lectura, ya que guían al investigador hacia los trabajos más influyentes y mapean el campo de investigación sin sesgos subjetivos (Zupic & Čarter, 2015). La demanda de tiempo y la organización de criterios e indicadores de análisis de una bibliometría debe hacerse de forma estructurada y sistemática, para garantizar así su validez, la que en este estudio tuvo su aplicabilidad en la base de datos Web of Science. El flujo de trabajo para el mapeo científico (Figura 1) que se aplicó al presente estudio lo dota de consistencia metodológica y permiten un análisis más acotado a la realidad en la temática.

Uno de los principales hallazgos encontrados en la revisión, es que evidencia una carencia en el desarrollo de la temática durante los años comprendidos entre el 2016 – 2020, en la Web of Science, ya que la baja producción científica en la materia marca clara tendencia descendente sobre ella. Con sólo 93 trabajos publicados, los documentos presentan una hegemonía del idioma inglés y un total de 338 autores, de ellos 19 aparecen como únicos autores y 319 en publicaciones con otros autores.



Al referirnos a las áreas de investigación relacionadas con la temática encontramos que 54 documentos se encuentran relacionados con educación e investigación educativa, ocho en ciencias de la computación, siete artículos en psicología, cinco en ingeniería y economía empresarial, cuatro en ecología, ciencias tecnológicas y enfermería, por último, tres documentos en odontología y psiquiatría.

En relación a las palabras del autor más utilizada, las que se obtienen de los títulos, resúmenes y palabras claves de los propios documentos, surgen términos como “Reflection” “Learning” “Higher education”, palabras que tienen una dinámica distintiva entre ellos, si bien es cierto que algunas destacan por sobre otras, lo que es claro es que todos tienen una tendencia de uso menor conforme avanzamos del 2016 al 2020.

Otro hallazgo guarda relación con el área geográfica donde existe una mayor producción de artículos, Estados Unidos, Inglaterra, Australia y Sudáfrica poseen mayor producción con 19, 11 y 8 publicaciones respectivamente, en un escalafón posterior se encuentra China y España con 7 artículos y cierran este listado países como Holanda y Canadá con 5 publicaciones cada uno. Según los datos resulta preocupante lo que sucede en países de Sudamérica y Centroamérica en donde hay muy poca producción en esta temática, siendo Brasil el más productivo con 3 publicaciones.

Es preciso destacar que entre los años 2016 – 2020 existe un promedio de citas que ha ido en aumento, con un promedio por elemento de 2.74 en donde el artículo “Reflective learning in higher education: a qualitative study on students' perceptions” es el que posee mayor número, con 26 citas.

## CONCLUSIONES

Bajo una perspectiva diacrónica, el número de documentos publicados en materia de aprendizaje reflexivo ha descendido en los últimos años, en el mejor de los casos se ha mantenido, y su tasa de variación no ha experimentado saltos considerables. Por lo que resulta esencial, promover los estudios orientados a conocer los procesos que permitan un aprendizaje basado en la reflexión, dichas investigaciones deben surgir de las propias instituciones de formación, así como también de los actores responsables de su enseñanza, y que, en definitiva, le dan espacio al desarrollo de un aprendizaje reflexivo, es decir, docentes y formadores. Si bien es cierto que existe esta necesidad de implementación educativa, muchas veces este lugar queda sujeto a lo que determine cada institución educativa que ofrece programas de formación, las que muchas veces actúa bajo intereses propios, ante esto Cox et al. (2010) mencionan que las instituciones de formación han





coexistido en un contexto en el que existe una fuerza en la implementación de ciertas políticas educativas tendientes a captar a los mejores estudiantes.

En la era del conocimiento y de la incertidumbre es necesario solidificar criterios en la aplicación de procesos reflexivos que permitan un aprendizaje más consciente e informado para la toma de decisiones y la sustentabilidad educativa, al reflexionar sobre un evento, es posible influir en el cambio; podemos percibir la experiencia de manera diferente, y podemos cambiar nuestra forma de actuar o reaccionar a las experiencias en el futuro como consecuencia de nuestras reflexiones (Leigh, 2016). La tarea de ajustar los procesos de formación profesional a los requerimientos de la sociedad actual, requiere de profesionales que sean capaces de adaptarse a su entorno gracias a la capacidad de reflexionar, de analizar sus propias experiencias, desarrollarlas, fundamentarlas y de reestructurar sus mecanismos de ejercicio competente.

El presente análisis bibliográfico sobre el aprendizaje reflexivo constituye una aproximación para el estudio estadístico de publicaciones en torno a esta temática, la que puede ampliarse con la inclusión de otras bases de datos como SCOPUS, ERICK O DIALNET, en donde se podría profundizar aspectos relativos al análisis de contenido de cada artículo a través de una revisión sistemática.

Finalmente, este artículo resume de forma actualizada las investigaciones asociadas a la reflexión y los procesos que permiten el aprendizaje reflexivo. Con esto se considera oportuno establecer una línea para el estudio bibliométrico de los procesos reflexivos que se favorecen en determinadas áreas del conocimiento, como la Formación Inicial Docente, Medicina o Ingeniería, con el objetivo de acotar la investigación y evidenciar la contribución de determinados estudios a un campo específico.

## REFERENCIAS

- Alsina, À. (2007). El aprendizaje reflexivo en la formación permanente del profesorado: un análisis desde la didáctica de la matemática. *Educación Matemática*, 19(1), pp. 99-126. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=40519105>
- Aria, M., & Cuccurullo, C. (2017). bibliometrix: An R-tool for comprehensive science mapping analysis. *Journal of Informetrics*, 11(4), 959-975.
- Barber, M., & Mourshed, M. (2008). Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos. McKinsey & Company. Disponible en: [file:///C:/Users/mmuno/Downloads/documento\\_preal41%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/mmuno/Downloads/documento_preal41%20(1).pdf)
- Camps, D. (2008). Limitaciones de los indicadores bibliométricos en la evaluación de la actividad científica biomédica. *Colombia Médica*, 39(1), 74-79. Disponible en: [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S165795342008000100009&lng=en&tlng=es](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S165795342008000100009&lng=en&tlng=es).



- Colomer, J., Serra, T., Cañabate, D., & Bubnys, R. (2020). Reflective Learning in Higher Education: Active Methodologies for Transformative Practices. *Sustainability*, 12(9), 3827. <https://doi.org/10.3390/su1209382>
- Correa-Molina, E., Chaubet, P., Collin, S., & Gervais, C. (2014). Desafíos metodológicos para el estudio de la reflexión en contexto de formación docente. *Estudios pedagógicos*, 40(ESPECIAL 1), 71-86. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052014000200005>
- Cox, C., Meckes, L. y Bascopé, M. (2010). La institucionalidad formadora de profesores en Chile en la década del 2000: Velocidad del Mercado y Parsimonia de las Políticas. *Pensamiento Educativo*(46), 205-245.
- Fullana, J., Pallisera, M., Colomer, J., Peña, R. F., & Pérez-Burriel, M. (2016). Reflective learning in higher education: A qualitative study on students' perceptions. *Studies in Higher Education*, 41(6), 1008-1022. <https://doi.org/10.1080/03075079.2014.950563>
- Gibbs, G. (1988). *Learning by doing: A guide to teaching and learning methods*. Further Educational Unit, Oxford Polytechnic, Oxford.
- Korthagen, F. A. J., Kessels, J., Koster, B., Lagerwerf, B., & Wubbels, T. (2001). *Linking Practice and Theory: The Pedagogy of Realistic Teacher Education* (0 ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781410600523>
- Leigh, J. (2016). An embodied perspective on judgements of written reflective practice for professional development in Higher Education. *Reflective Practice*, 17(1), 72-85. <https://doi.org/10.1080/14623943.2015.1123688>
- Lizana-Verdugo, A., & Muñoz-Cruz, M. (2021). ¿Preguntas Reflexivas? Un estudio de caso en la formación de profesores. En Dykinson (Ed.), *Escenarios educativos investigadores: hacia una educación sostenible* (pp. 350-364). Editorial Dykinson.
- Lizana-Verdugo, A. & Burgos-García, A. (2022). El estudio de la práctica reflexiva y la labor tutorial en el proceso de formación docente. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 25(2), 93-112.
- Roget, A. D. (2013). Práctica reflexiva para docentes. De la reflexión ocasional a la reflexión metológica. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 11(3), 491. <https://doi.org/10.4995/redu.2013.5542>
- Rueda-Clausen, C. F., Villa-Roel Gutierrez, C. V.-R., & Rueda-Clausen Pinzón, C. E. R.-C. (2005). Indicadores bibliométricos: Origen, aplicación, contradicción y nuevas propuestas. *MedUNAB*, 8(1), 29-36.
- Schön, D. A. (2010). *La formación de profesionales reflexivos: Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones* (1. ed.). Editorial Paidós.
- Zupic, I., & Čater, T. (2015). Bibliometric Methods in Management and Organization. *Organizational Research Methods*, 18(3), 429-472. <https://doi.org/10.1177/1094428114562629>



## REVISTA LATINOAMERICANA OGMIOS

Revista Científica del Instituto de Investigación y Capacitación Profesional del Pacífico

DOI: <https://doi.org/10.53595/rlo.v2.i5.049>UNA MIRADA A LA EDUCACIÓN  
UNIVERSITARIA EN EL PERÚ:  
POLÍTICA, CALIDAD Y DOCENCIA David Auris Villegas<sup>1</sup> Pablo Saavedra Villar<sup>2</sup> Edson Victoriano Quispe Espinoza<sup>3</sup> Juan Pablo Paucar Yarihuaman<sup>4</sup>

Universidad Nacional de Huancavelica, Huancavelica – Perú<sup>1</sup>  
 Universidad Nacional del Centro del Perú, Huancayo – Perú<sup>2</sup>  
 Institución Educativa José Buena Ventura Sepúlveda, Lima – Perú<sup>3</sup>  
 Universidad Latinoamericana CIMA, Tacna – Perú<sup>4</sup>

**Palabras clave:**

Calidad educativa,  
 Docencia universitaria,  
 Educación universitaria,  
 Políticas educativas.

**Recibido**

1 de agosto 2022

**Corregido**

20 de agosto 2022

**Aceptado**

30 de agosto 2022

**En línea**

1 de setiembre 2022

**RESUMEN**

La educación universitaria en el Perú muestra grandes brechas académicas por cerrar, no obstante, la crisis socio-política agudizada por la pandemia, se presenta no solo como un contexto histórico aborrecido, sino también, como una oportunidad de desarrollarse al conocerse con mayor énfasis los problemas académicos. En este sentido, el objetivo del presente ensayo es proponer y cuestionar algunas políticas educativas peruanas con el propósito de enriquecer el debate contemporáneo y tomar medidas urgentes para la superación universitaria del país. Estas propuestas se posibilitaron gracias a la adopción metodológica hermenéutica que amplió el panorama de estudio, permitiendo plantear algunas ideas gracias a las lecturas científicas de impacto. La tesis propuesta, es articular los intereses políticos con los sociales para lograr una educación universitaria de calidad y con visión internacional, haciendo uso innovador de las herramientas digitales y la construcción del nuevo rostro docente. El trabajo concluye con que no hay mayor perjuicio para el sector universitario que los intereses personales y las luchas políticas, puesto que ésta debilita y atrasa la innovación científica en el sector e imposibilita el desarrollo sostenido.

<sup>1</sup>Licenciado en Educación por la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Máster en Educación por la Universidad de La Habana. Ensayista, editor, divulgador académico y columnista educativo. Ha publicado ensayos, poesías, cuentos y artículos de investigación. Fue docente en la Escuela de posgrado de la Facultad de Educación de la Universidad de Huancavelica. Correo de contacto [davidauris@gmail.com](mailto:davidauris@gmail.com)

<sup>2</sup>Doctor en ciencias de la educación por la Universidad Nacional Enrique Guzmán y Valle. Maestro en Docencia Universitaria Universidad Nacional Federico Villarreal. Lic. En Antropología por la Universidad Nacional del Centro del Perú. Docente de posgrado en la Universidad Hermilio Valdizán de Huánuco. Ha publicado ensayos y artículos académicos. Correo de contacto [villarsaa44@hotmail.com](mailto:villarsaa44@hotmail.com)

<sup>3</sup>Docente en Educación Básica Regular, licenciado en Educación en la universidad Enrique Guzmán y Valle. Maestría con mención en Docencia Universitaria por la Universidad Daniel Alcides Carrión. Ha publicado libros, manuales y revistas. Correo de contacto [edsonge22@gmail.com](mailto:edsonge22@gmail.com)

<sup>4</sup>Doctor en Administración de la Educación. Maestro en Gerencia Educativa Estratégica. Licenciado en Educación, especialidad Ciencias Históricas Sociales y Filosofía. Abogado, actual conciliador extrajudicial y Director del Centro de Conciliación Tacna. Docente nombrado en la Institución Educativa Emblemática Coronel Bolognesi de Tacna. Especialista en supervisión, acompañamiento y monitoreo pedagógico. Actual Decano Regional del Colegio de Profesores del Perú – Filial Tacna, periodo 2020 - 2023. Correo de contacto [juanpablopaucar@gmail.com](mailto:juanpablopaucar@gmail.com)

## A LOOK AT UNIVERSITY EDUCATION IN PERU: POLITICS, QUALITY AND TEACHING

### ABSTRACT

University education in Peru shows large academic gaps to close, however, the socio-political crisis exacerbated by the pandemic, is presented not only as a hated historical context, but also as an opportunity to develop by knowing with greater emphasis the academic problems. In this sense, the objective of this essay is to propose and question some Peruvian educational policies with the purpose of enriching the contemporary debate and taking urgent measures for the university improvement of the country. These proposals were made possible thanks to the hermeneutic methodological adoption that broadened the scope of study, allowing some ideas to be proposed thanks to the impact scientific readings. The proposed thesis is to articulate political interests with social ones to achieve a quality university education with an international vision, making innovative use of digital tools and the construction of a new teaching face. The work concludes that there is no greater harm to the university sector than personal interests and political struggles, since this weakens and delays scientific innovation in the sector and makes sustained development impossible.

**Keywords:** Educational quality, University teaching, University education, Educational policies.

### INTRODUCCIÓN

La educación universitaria en países subdesarrollados como el nuestro, padece un impacto negativo dando pie a nuevas oportunidades de cambio a raíz de la pandemia del Covid-19. Su retraso tecnológico, combinado con sus ya existentes grandes brechas sociales, hicieron que una masa de estudiantes abandone las aulas universitarias. En Perú, el 60% de estudiantes se vieron obligados a abandonar sus estudios por falta de recursos económicos para solventar sus gastos académicos, falta de apoyo psicológico y de programas políticos que amortigüen el déficit extracadémico que se vive en el presente (Perú21, 2021).

No obstante, la pandemia no solo se ha convertido en un tormentoso acontecimiento histórico, sino también, en una herramienta extra - visualizadora de los grandes problemas educativos persistentes en los países periféricos. Para Calvas (2021),

una de las ganancias de la pandemia es haber puesto en evidencia ese escenario silencioso de carencias y desigualdad en el que se desarrolla la vida de las personas y la educación en el país. No es que ignoráramos su existencia, pero era fácil, en un escenario de país de crecimiento medio, dejarnos seducir por los discursos de constante exaltación del esfuerzo individual, que eximen de responsabilidad al Estado y justifican el abandono de estrategias y políticas (p. 6).



Innegablemente, el factor económico es importante para contrarrestar esta problemática, y los gobiernos han de impulsar políticas socio-liberales que permitan grandes ingresos con el fin de reconstruir la educación universitaria. Según Esteban et al., (2021), son estos centros académicos la base y el producto del crecimiento social, por tanto, las que se encuentran designadas a ejercer un papel protagónico dentro del crecimiento estatal-regional y local, lo que supone en consecuencia formar profesionales con visión socio-afectiva y de proyección colectiva.

En Perú, el crecimiento demográfico universitario era paulatino antes de la pandemia, Cuenca (2016) refiere que, “la matrícula universitaria se incrementó como producto del crecimiento de la oferta universitaria privada, pero no todos los jóvenes lograron ingresar al sistema universitario y tampoco el servicio educativo fue de calidad” (p. 21). Es así que la población estudiantil se incrementó con la aparición de más universidades privadas, sin embargo, quienes no podían asumir estos costos recurrían al sistema universitario estatal, donde la competencia por una vacante es siempre compleja. Benavides (2015) explica claramente este fenómeno peruano.

[a las universidades privadas] llegan los alumnos que no consiguen acceder a las universidades públicas, debido a su alta selectividad, ni a las universidades privadas más prestigiosas, debido a sus costos. La desigualdad se ve reproducida con este fenómeno en tanto las universidades privadas más “accesibles” y que absorben la demanda son, justamente, aquellas con menor calidad y oferta académica más restringida o dependiente del mercado (p. 30).

Desde esa perspectiva, persiste en el Perú, una diferencia entre universidades privadas y públicas, no solo en aspectos de infraestructura, sino, básicamente en la calidad educativa. El bolsón estudiantil que logra una vacante en universidades estatales es asociado con mayores cualidades académicas, sin embargo, esto tiende a cortarse a medida que fondos necesarios para continuar con una vida académica de calidad y sistemática va surgiendo a través de becas que impulsa el gobierno. Es aquí donde entran las universidades privadas como alternativa para aquellos quienes no lograron una vacante universitaria y para quienes buscan mayores oportunidades de internacionalización, su relativa buena posición en los rankings mundial, en comparación con el resto a nivel nacional, atraen cada vez a más estudiantes a sus aulas.

Lo que se intenta advertir es que, las urgencias en Perú, antes de la pandemia se limitaban principalmente a cerrar las brechas en cuanto a recursos económicos y modalidades de



ingreso entre universidades privadas y públicas; posterior a esta, el estado se ha visto en la obligación de replantear sus políticas educativas con el fin de jugar un rol competitivo en el mundo interconectado, uniendo fuerzas entre instituciones privadas y públicas para construir una base científica que reorganice nuestra sociedad en todos sus ámbitos.

Ahora en postpandemia, los retos crecen a medida que las herramientas y medios de comunicación amplificados y digitalizados aparecen con mayor fuerza influenciado por la internacionalización educativa, apuntado al logro del fortalecimiento de la calidad educativa, cuyas “recompensas puestas en juego son claras: prestigio, reputación, legitimidad” (Acosta et al, 2021, p. 5). Para la Unesco (2018), el crecimiento de la calidad educativa se encuentra principalmente medible y reconocible en la actividad universitaria, así, la responsabilidad de la educación superior se hace aún mayor para los gobiernos de turno, encontrando obligación permanente en el rediseño del currículo, la redefinición de instrumentos, mecanismos y estrategias pedagógicas que presenten valor para los evaluadores de la calidad y evolución académica.

Coincidiendo con lo citado, cobra relevancia el docente universitario como agente de cambio, la tesis a proponer es que, existirá calidad educativa universitaria equitativa si es que los docentes se encuentran íntegramente formados en la esfera ética y cognitiva, para lograr un cambio social. Esas cualidades, ha de reforzarse con las herramientas pedagógicas digitales didácticas como zoom y otras. Asimismo, habrá reales cambios significativos en la educación cuando se den políticas educativas de estado, que mejore los salarios, promueva la promoción académica del Perú y lo más importante, lograr una articulación de todos los niveles educativos en un contexto descentralizado.

## **METODOLOGÍA**

El método empleado para el presente trabajo fue el hermenéutico, puesto que se continúa los pasos de esta con la intención de poner nuestra opinión investigativa de manera reconocible y sintetizada luego de afianzar nuestros conocimientos a través de la revisión bibliográfica intensiva.

Como se sabe, el método hermenéutico se encarga de interpretar las fuentes de manera rigurosa y cíclica, es decir, de revisión científica permanente para insertar alguna idea. A este tenor, el ensayo se presenta como una apuesta para reinterpretar la educación universitaria desde el sustento de investigaciones e investigadores de impacto que dan peso a la presente reflexión.





## DESARROLLO Y DISCUSIÓN

### **Pasos hacia atrás: el congreso y su política contra la calidad educativa universitaria**

La pandemia no solo trajo al Perú una crisis socio-económica, sino también, política y crisis humana. El divisionismo entre posiciones políticas anticuadas como izquierda o derecha han agrietado al país a magnitudes dantescas, el ejecutivo que en teoría representa al poder, se ve enfrascado en una disputa por el poder legislativo con mayoría política pro neoliberal, pero ambos están resueltos a mantenerse en el poder para conservar su salario y trabajo, pese a los asedios de la prensa y la baja participación activa de la sociedad civil adormecida.

Esta disputa ha originado trabas para los avances de la educación universitaria, desde nuestra posición, evidenciamos como algunos legisladores han unido fuerzas con universidades no licenciadas<sup>1</sup>, para que estas puedan volver a funcionar a través de leyes que faculten nuevas oportunidades, es decir, permiten retroceder los avances que la Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria (Sunedu) había y viene logrando paulatinamente. El pretexto del legislativo es restablecer la autonomía universitaria que nunca se perdió, socavando así la reforma universitaria que establece un conjunto de requisitos para el crecimiento científico del Perú.

Esta Reforma empezó con la ley 30220, creándose en 2015 la Sunedu que, con autonomía y libertad de decisión, lidera las actividades universitarias. Su objetivo es fiscalizar y asegurar la calidad universitaria a través de políticas coherentes con los requerimientos académicos contemporáneos, invitando así a que toda institución se regule bajo estos propósitos; primero el licenciamiento, y luego, hacia la acreditación para una mejora continua. De esta política de aseguramiento de calidad, 47 universidades privadas no han logrado las Condiciones Básicas de Calidad que exige la ley, consecuentemente, se les ha negado su funcionamiento, de ahí que propugnan por volver al ruedo académico por otras vías como el político aprovechando la crisis política del Perú.

Desde 2016, el Congreso peruano ha intentado destruir a Sunedu debido a que esta afecta los intereses corporativos de universidades privadas, su consumación final se encuentra enmarcado en el Proyecto de Ley 697/2021-CR hoy aprobada por el congreso, aunque resistida por el poder judicial; como hemos dicho antes, el pretexto legislativo es restablecer la supuesta autonomía universitaria perdida, esto a pesar que el Tribunal

---

<sup>1</sup> El licenciamiento institucional es el control mínimo de calidad que debe poseer toda institución universitaria peruana, para poder funcionar.





Constitucional ha manifestado que ningún artículo de la Ley 30220 afecta dicha autonomía.

En lo medular, la ley congresal plantea que de los siete Miembros del Consejo Directivo de Sunedu, cuatro deberían representar los intereses universitarios, teniendo carta libre como mayoría para elegir al Superintendente que mayor se les acomode logrando así controlar el órgano supervisor universitario. De llegar a la práctica esta legislación, es inevitable que nuevamente vuelvan a caer los estándares de calidad universitaria y volvamos a la sobreoferta de mediocres universidades.

En esta línea reflexionemos, ¿Cómo es posible que el Poder Legislativo ataque a la calidad educativa? ¿Por qué no generan leyes para impulsar la innovación universitaria? ¿Cómo es posible que prive a la ciudadanía el derecho a una educación competitiva? Se invoca entonces al congreso a generar leyes de desarrollo entendiendo que el mejor negocio es apostar por la calidad y transparencia. Se pretende que la Reforma Universitaria sea fortalecida buscando mejorar nuestra alicaída imagen internacional educativa, donde primen las normativas básicas de calidad que posibiliten el desarrollo social de nuestra nación.

Lo que requiere el Perú para lograr un desarrollo sostenido descentralizado, es romper por completo los intereses personales-empresariales universitarios que limita el desarrollo educativo del país, pues existe universidades privadas con una población de estudiantes que superan a las estatales, sin embargo, muestran baja producción científica, demostrando su limitado aporte al progreso. El ejecutivo, como principal órgano de gobierno de cada Estado en correspondencia con instituciones como el Ministerio de Educación del Perú, está obligados a establecer diseños educativos que impidan el retroceso académico y limiten el crecimiento de universidades-empresa que no muestran preocupación por el desarrollo social, en ese sentido, debe hacer posible la articulación de políticas educativas solidarias con actividades administrativas y de supervisión. Justamente, esta falta de articulación entre los tres factores es bien evidenciado por Rubio (2016),

El Ministerio de Educación cuenta con una Dirección de Educación Superior, pero es una dependencia administrativa, no política. Esto ha conducido a que la política en materia universitaria se ejerza a través de la Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria (Sunedu), pero esta es una entidad de supervisión, no de política. Así pues, el resultado es que la política del Estado es una de control y, eventualmente, de sanción. No es una política de desarrollo ni puede serlo en esas condiciones (p. 12).



Para cerrar este acápite, se resalta con cierto desazón, que la educación universitaria estatal peruana, está olvidada por el Gobierno, probablemente para dar mayor espacio a las privadas que cada vez multiplica el número de sus estudiantes y las estatales se mantienen congelados con las mismas cantidad de estudiantes y docentes, por lo que es necesario que haya políticas de expansionismo de las estatales y esto pasa por generar leyes que apertura más libertad al quehacer universitario del espacio estatal.

### **Licenciamiento universitario: calidad, digitalización e internacionalización educativa**

El ecosistema de la educación universitaria peruana, aún no logra un crecimiento colectivo, a pesar de esfuerzos de licenciamiento y ahora la acreditación como la mejora continua, la mejor universidad se ubica en el puesto 364 a nivel mundial y se halla a una distancia considerable con universidades de países desarrollados. Lo más triste es que ninguna universidad peruana aparece dentro de los 10 primeros lugares en los rankings de universidades a nivel Latinoamérica. Es más, el estudio lapidario de Salmi (2021) indica que

Junto con África, América Latina es el continente con menos universidades de alta calidad que realizan investigación. Ninguna universidad latinoamericana figura entre las 100 mejores y son relativamente pocos los académicos y científicos latinoamericanos que se encuentran entre los académicos más citados. América Latina representa el 8,5% de la población mundial y produce el 8,7% del PIB del planeta, pero sus universidades sólo representan el 1,6% de las 500 mejores instituciones del mundo, de las 500 primeras instituciones de la clasificación de Shanghai y menos del 1,5% de las de las 400 primeras en la clasificación de Times Higher Education. Se trata de una grave carencia si el continente quiere producir investigación e innovación de calidad y participar en el progreso impulsado por la ciencia del siglo XXI, especialmente en los tiempos actuales de pandemia. Una de las principales razones es el bajo rendimiento de las grandes universidades públicas que surgieron de la "revolución de la enseñanza superior de Córdoba" de 1918. Merece la pena examinar el porqué de esta situación como requisito previo a la mejora (p. 20).

Esto indica que no está realizando investigación de impacto que es el núcleo de toda universidad, y falta mejorar el nivel académico para desarrollar tecnología y nuevos conocimientos, por lo mismo que no se puede frenar el lento despegue, por intereses particulares, que se oponen al licenciamiento institucional. Hoy más que nunca, la calidad educativa, no debe considerarse como una simple mascarilla pedagógica publicitaria, sino, es una filosofía de academia dirigido al logro del desarrollo científico, donde el



docente sea un diseñador constante de nuevos espacios de aprendizaje universitarios propios de la reflexión en torno al hábitat donde residen las personas, manejando y creando así nuevas experiencias de aprendizaje, el cual posibilite acercarse al ser y a la comunidad de manera empírica y científica, promoviendo así la participación activa de la comunidad en el quehacer educativo superior (Chuquihuanca et al., 2021, p. 804).

Sin embargo, se debe ser claro al mencionar que la calidad universitaria a la que apunta el país a través de la Sunedu, no puede ser tampoco una herramienta mecánica, sino por el contrario, un ente de evaluación que no olvide el espíritu de la vida universitaria, el cual se basa en el desarrollo comunitario solidario, donde el avance científico no trasgrede la autonomía social y la tecnología se comporte como una herramienta colaborativa de la necesidad humana. Así, la evaluación universitaria por parte de la Sunedu debe comprender perfectamente las diferencias y aportes entre “la evaluación formativa y la evaluación sumativa, la relación aparentemente contradictoria entre la evaluación cuantitativa y la evaluación cualitativa y, finalmente, a la evaluación concebida como norma frente a la concepción de la evaluación por criterio” (Delgado 2007, p. 12).

Para este Sistema Nacional de Evaluación y Acreditación de la Calidad Educativa, (SINEACE), órgano acreditador del Perú, la acreditación es el proceso voluntario para implementar gestión de calidad y mejora continua, la cual está anclado en cuatro fases: sensibilización e inculcación de concepto de calidad, autoevaluación longitudinal, conformada por comités de calidad para el logro de los estándares, la evaluación externa verifica los estándares alcanzados y, finalmente, la acreditación.

En consecuencia, la prueba de licenciamiento institucional para la mejora educativa no solo debe limitarse a presentar una infraestructura y equipamiento educativo necesario, también debe dar cuenta de cómo se utilizan estos espacios para el desarrollo académico, cómo utilizan estos equipos o herramientas los docentes y estudiantes, cómo se pretende dar sostenibilidad a los laboratorios modernos, entre otras preguntas que den garantías que lo presentado por la institución no es una máscara que finalmente no permitirá rendir frutos académicos.

Estas interrogantes de licenciamiento y acreditación no solo es un problema peruano, casi toda Latinoamérica, exceptuando Brasil, Chile y Uruguay, se encuentra atrapado en el facilismo académico, centrada en el aspecto administrativo que evalúa los documentos con énfasis burócrata y ausencia de participación de toda la comunidad educativa y obsesionado con el pasado, acreditando así a universidades con estándares de calidad del siglo XX, claudicando de esta manera a producir tecnología en la era del conocimiento



que pueda asegurarnos un rol activo en esta globalización líquida. Como sugieren Michavila y Zamorano (2007), la acreditación con visión moderna forja una cultura de garantía de calidad educativa para el desarrollo, por lo que es urgente continuar este proceso que paulatinamente va solidificando la arquitectura del sistema educativo peruano, entendiendo y conociendo que,

la calidad avanza hacia la coordinación, interacción y trabajo conjunto de las agencias responsables de los procesos de acreditación. (...) Aunque casi todos los países han iniciado procesos de garantía de calidad basados en los criterios acordados en Berlín, aún se percibe como debilidad la incipiente cooperación internacional entre las agencias de calidad europeas para avanzar en la definición de criterios comunes para la evaluación y la acreditación y la participación de los estudiantes en estos procesos. La calidad, entendida como elemento esencial para el reconocimiento, debe basarse en criterios de transparencia, diálogo, confianza y asociación (Michavila y Zamorano, 2007, p. 258).

De modo que, este tipo de evaluación constructivo para las universidades debe concluir en trabajos académicos publicados que permitan ver al país en la esfera científica mundial. Aquí las revistas científicas juegan un papel fundamental, las cuales se han masificado a gran escala y, por lo que, RENACYT en el Perú ha optado por clasificarlas de acuerdo a su rigurosidad científica, considerando solo revistas de impacto a aquellas que se encuentran indexadas en Scopus, Web Of Science o Scielo. Indudablemente, la presencia de repositorios científicos puede definir el éxito de la universidad, pero también, los servicios de bienestar institucional, transparencia y clima institucional que favorecen una cultura solidaria al interior de la infraestructura pedagógica. Así, todas aquellas instituciones o individuos que desean alcanzar una visibilidad académica de mayor revuelo se ven impulsados a realizar trabajos que verdaderamente influya en la sociedad, toda vez que estas serán revisados por pares externos expertos en la materia.

En consecuencia, lo que se desea alcanzar es una científicidad rigurosa con rostro social, por tanto, esta debe ser equitativa, puesto que la calidad educativa, según Vexler (2018) y Unesco (2018), cuando esta se elabora en base a la justicia comunitaria dentro de un marco que pretende rigurosamente seguir los lineamientos de la igualdad y oportunidad universal. Dicho esto, la ciencia de trascendencia comunitaria del Perú, puede llegar a todo el territorio como parte de la descentralización, con el objetivo de brindar oportunidades a la ciudadanía general.

En esta línea es importante resaltar que la sociedad vea cambios desde la aplicación científica desarrollada en las universidades peruanas que comparten sus mismos contextos, que apoyen en trabajo colegiado los proyectos universitarios para conformarse



de esta manera una política educativa revolucionaria comprometida con el desarrollo sostenible, liderada por la comunidad académica y expertos científicos multidisciplinarios. La universidad debe entonces potenciar el capital humano del estudiante que posibilite su conexión con la sociedad, formándolo en el aspecto científico, cognitivo, cultural y responsablemente ético, esto bajo el liderazgo de docentes investigadores, productores de conocimientos, dueños de alta didáctica y bien remunerados como hace comunidades académicas de Europa y Estados Unidos. De este modo, se conforma un soporte institucional bien estructurado con colaboradores fidelizados y capacitados continuamente, con recursos financieros orientados al desarrollo del aprendizaje.

En conclusión, la acreditación ha de centrarse en la evaluación de la formación del capital humano productivo para la mejora continua en esta era digital. Para ello, es imprescindible elevar los estándares de calidad de las universidades al nivel de los países desarrollados, buscar la internacionalización sin perder los orígenes culturales, sino por el contrario, darles el realce merecido. Debemos entender que internacionalizarnos significa trabajar nuestra mente para producir, liberarnos y transferir conocimientos científicos, generando aporte y desplazamiento a nivel mundial, de lo contrario, se estancará en discursos románticos y continuaremos liderando la lista de países consumidores, echando a voluntad divina nuestra sobrevivencia ante la embestida de países desarrollados.

La internacionalización en la educación superior forja calidad educativa, competitividad, desarrollando libertad y talento personal, empoderándonos con habilidades blandas y científicas hacia la convivencia intercultural y tecnológica. El feroz comercio que produjo esta globalización, megatendencias, inteligencia artificial y superconsumismo que impactan en la sociedad, deben también ser canalizadas y bien aprovechados por la educación, llegando a entender a la calidad educativa como la internacionalización científica humanística donde se valore en mayor grado “al capital humano docente, al capital humano del alumnado y en menor proporción, a la infraestructura académica” (Rama, 2021, p. 31). Es decir, la comodidad tecnológica e infraestructural no puede estar por encima de la valoración evaluadora al momento de licenciar o acreditar una universidad, sino pues, los caracteres sociales que impulsan el desarrollo comunitario, centrado en la persona.

Así, la internacionalización de la educación superior actúa como generadora de libertad y cooperación armoniosa entre instituciones del mundo, abre espacios de convivencia



intercultural y transferencia tecnológica para afrontar con éxito problemas que afectan al planeta. no obstante, según De Wit et al, (2005).

La globalización se sigue considerando negativamente (...) con frecuencia se ve equivalente a imperialismo o dependencia y, por tanto, se tilda más de amenaza que de oportunidad (...) [teniéndose un impacto negativo] sobre la dimensión internacional de la educación superior en la región (p. 367).

Para internacionalizar el ecosistema de la educación superior peruana debe estar dotado de elevado presupuesto, ejercer la gobernanza libre con responsabilidad legal (liderada por expertos de mente emprendedora), libertad de decisión y capacidad de plantear políticas de internacionalización sostenida. Se debe perfilar entonces un currículo equitativo, multilingüe, científico, empático y universal, capaz de posicionar al Perú como un país de alcance académico a considerar por sus aportes en cada campo científico. Se pretende universidades del futuro, donde estas no se limiten a conferir títulos, sino por el contrario, a comportarse como un espacio híbrido abocado a afinar nuestro pensamiento hacia el mundo interconectado, con permanentes mutaciones científico-sociales apoyado éticamente de los recursos digitales, pasando así nuestra educación hacia el teatro de la innovación digital. La arrolladora megatendencia, fruto de la cuarta revolución industrial, con presencia de automatización global, biotecnología, tecnología aumentada, robótica y hologramas en 7D, configuran un intrincado ecosistema digital al donde las universidades deben dar el salto cualitativo.

Asumiendo una tendencia de vanguardia, la universidad 4.0 es un laboratorio de ideas en constante evolución híbrida y disruptiva. Fusiona los muros y el campus virtual ilimitado, articulando la lógica y la tecnología en el “mundo físico” y el “ciberespacio”. Así, las universidades cada vez se ven obligados a desvelar nuevos libretos que cambien las reglas del juego para adaptarnos a dicha revolución industrial protagonizada por la inteligencia artificial con la inmediatez de un clic, al que Japón lo etiquetó sociedad 5.0, priorizando la formación del capital humano.

En consecuencia, este nuevo paradigma replantea interrogantes como: ¿Están adaptándose a los cambios? ¿Qué nuevos inventos y patentes generan sus investigaciones? ¿Cuál es el rol de los actores académicos?, ¿Están super – conectados? ¿Forman talentos? ¿Aprenden colaborativamente? ¿Educan para la vida solidaria? ¿Reformulan el mapa de profesiones? ¿Explotan y potencian el cerebro humano?

En esta línea, las universidades altamente burocráticas han de navegar en un ambiente socio tecnológico, piloteado por un currículo inteligente e interdisciplinario, centrado a

explotar el cerebro humano y la solidaridad. Este mundo individualista necesita pues revertirse a través de un ser íntegro y empático, formado en los claustros científicos de la universidad para que comprenda y elabore soluciones comunitarias de revuelo y alcance trascendental, capaz de acomodarse a culturas y escenarios cambiantes para una convivencia inteligente e hipercultural. En ese esquema, la universidad actúa como vigorizante del neo humanismo solidario y ético.

Por su parte, el estudiante 4.0 es un pensador, desarrollador y creador. Aprenderá de manera autónoma y colaborativa a caminar por el sendero de la investigación y la reflexión crítica, para esbozar una solución novedosa a los problemas. Vivirá dispuesto a aprender y desaprender toda la vida, sin temor a equivocarse. En consecuencia, este concepto de Universidad 4.0 pone en riesgo la supervivencia de universidades sudamericanas y africanas, ancladas en exámenes enciclopédicos, rimbombantes méritos e investigaciones de carpeta para una sociedad que ya no existe.

En definitiva, las universidades inteligentes, son espacios acogedores en constante evolución. Enérgicamente solidario y pensante, navega en la inteligencia artificial. Abre nuevas formas de aprendizaje, sin claudicar los retos de equidad y sostenibilidad, donde una brumadora mayoría se llevará la peor parte.

### **El docente universitario: debates y perspectivas en el contexto peruano**

El principal debate docente para la enseñanza universitaria gira actualmente bajo la ley congresal que faculta a los docentes enseñar más allá de los 75 años, en resumen, se elimina el límite de edad para la docencia universitaria, en consecuencia, de alguna manera, se limita la mejora continua y frena a una generación de profesores jóvenes con producción científica en crecimiento. El 60% de docentes de universidades estatales superan los 60 años, mientras el 60% de docentes de universidades privadas son menores de 50 años (Auris, 2022), incitando a preguntarnos ¿a quién favorece este proyecto?, ¿realmente beneficia a los docentes mayores? ¿acaso no genera brechas académicas entre ambos sistemas?

Si ya antes era cuestionable la elevada edad con la que podían ejercer la cátedra los docentes, a razón de que la Ley universitaria 30220 en el 2017 amplió la jubilación a 75 años superando a países como Alemania, Francia y Argentina, no contento con ello, ahora los docentes de universidades estatales, apoyados en la novísima ley, continuarán ejerciendo sus labores pedagógicas con limitaciones digitales y, muchos de ellos, amparados en su nombramiento, solo enarbolan una experiencia vegetativa.





Agregado a lo sustentado líneas arriba, el meollo de la calidad educativa está centrada en la masa docente altamente bien remunerado, dedicados a investigar y desarrollar aprendizaje de alto impacto, sin embargo, los sueldos de los docentes universitarios de las universidades públicas y privadas son bajos por lo que poco se les puede exigirlos. No es un secreto que la educación está transformándose hacia lo híbrido, por tanto, exige un alto dominio de herramientas digitales y una gran dosis de renovada pedagogía, numerosos estudios afirman que

Las habilidades técnicas y críticas para el uso de las TIC son débiles en todos los grupos sociales, sin embargo, se nota más su deficiencia en el grupo de los adultos mayores (...) iniciativas como la gamificación no son particularmente atractivas para este grupo de edad (Loaiza y Velásquez, 2022, p. 122).

Ahora bien, en relación a este dominio tecnológico didáctico docente, Trahtemberg (2000) nos muestra una inteligente salida para ir sistematizando su uso, sobre todo para los docentes de avanzada edad

Parece entonces preferible empezar con las tecnologías de menor costo por alumno y más cercanas a las formas convencionales de enseñanza (radio y televisión educativa), hasta que esté lista la generación de docentes capaces de sacarle el mayor provecho a las nuevas tecnologías. Paralelamente, ensayar proyectos piloto de pequeña escala, pero con recursos humanos calificados y tecnologías más sofisticadas, para ir creando las experiencias que luego de validadas puedan tener efecto demostrativo y expansivo sobre los demás (...) De paso, esto abriría la oportunidad a profesores y alumnos altamente motivados y capaces para autoaprender para tener la oportunidad de avanzar por su cuenta (p. 61).

De modo que, esta alternativa debe posibilitar la siguiente concepción pedagógica universitaria: “En la acción pedagógica diaria se pide del docente universitario, la habilidad de compartir el conocimiento, la creatividad, la innovación y principalmente, la capacidad de adaptarse a los cambios” (Álvarez, et al 2021, p. 434). Puede decir que, la calidad educativa docente se asocia también al hecho, no solo de posibilitarle y poseer un conocimiento importante del uso tecnológico, sino también, a la potencialidad que el docente les dé a estas herramientas para un proceso constructivo permanente (Rama, 2021; Delgado, 2014).

Por otro lado, es importante también reflexionar: ¿Cómo evaluamos a los docentes para que sigan en carrera? ¿qué tan bien remunerado se encuentran para que puedan trabajar éticamente?, sobre esto último Saavedra (2004) dice que, “cuando los salarios están totalmente desconectados del desempeño, no hay incentivos para una mayor productividad, ni para el aprendizaje y la capacitación constante por propia iniciativa” (p. 225).



¿Es posible hablar de calidad educativa cuando los docentes no trabajan a tiempo completo en una determinada institución? Para Mora y Bullard (2019), la parcialidad pedagógica universitaria es un claro perjuicio para el avance académico, toda vez que los profesores a tiempo completo se encuentran más y mejor relacionados con sus estudiantes en cuanto a asesorías académicas y científicas que permiten el crecimiento estudiantil, por tanto, su contraparte imposibilita el crecimiento intelectual al no dialogarse en tiempo justo los temas de interés académico. Asimismo, tiempo completo implica que el docente se fortalezca, además del uso tecnológico, en materia cognitiva sobre algún tema que le permita solidificarse como un experto, puesto que la calidad también depende, en palabras de Enkvist (2009), de la evolución cognitiva particularizado que desarrolle el docente para dar mayor peso a las actividades académicas, en consecuencia, se convierte de vital importancia continuar los estudios para el hombre que guía la educación superior. En suma, impulsar la internacionalización y digitalización a través de adecuadas políticas educativas, es un apasionante desafío para la educación universitaria del Perú, como también lo es adaptar a los catedráticos de la nación al mundo contemporáneo, en esa medida concordamos con la propuesta de Amaya et al, (2021),

si logramos ofertar programas de capacitación continua que articulen los conocimientos del contenido como experto en la materia, los conocimientos pedagógicos e instruccionales para una educación multimodal y los conocimientos tecnológicos, se podría alcanzar un nivel de idoneidad docente para que los profesores no únicamente estén cualificados para enseñar en cualquier escenario educativo, sino también podría responder favorablemente a situaciones extraordinarias (COVID-19) como la que se están presentando a nivel mundial (p. 20).

## CONCLUSIONES

Los fraccionamientos y discusiones políticas generan una inestabilidad social que ancla el abandono de la educación universitaria estatal, permitiendo el desarrollo de las privadas, en su mayoría, abocados a hacer negocio y trayendo como consecuencia escasa calidad académica como muestran los informes, por lo que es necesario generar, políticas educativas que potencien a las universidades estatales y lograr desarrollo de la tecnología de la mano con los estudiantes universitarios para reforzar y ampliar sus conocimientos e innovar en materia científica.

Asimismo, es importante continuar con los proyectos que buscan mejorar la calidad educativa del país, como el licenciamiento y acreditación de acuerdo a estándares internacionales. La creación de la Sunedu ha sido un paso fundamental para tal propósito,



de modo que, intentar restarle poder por intereses particulares socaba toda intención de mejora en el país. Se plantea entonces crear una política social tecnológica coherente con el desarrollo comunitario, donde se priorice el enfoque humanitario por encima del empresarial, para lograr una real articulación de la educación, y dar el paso hacia la obligatoriedad de la acreditación masiva en todas las universidades peruana, para asegurar realmente la calidad educativa en contextos mundiales de alta competitividad.

En cuanto a la calidad educativa, vemos que esta se encuentra íntegramente relacionada a la investigación, elevados presupuestos, docentes de calidad, internacionalización y digitalización universitaria. Los rankings mundiales muestran que el Perú no es país innovador, de modo que, las políticas universitarias deben apuntar a revolucionar el quehacer educativo basado en la tecnología artificial, clases híbridas y pocos contenidos repetitivos y más creatividad, para no vernos rezagados en calificaciones mundiales de calidad universitaria.

Asimismo, comprender al docente universitario como eje fundamental es clave, por lo que revalorizar su estatus en su justa dimensión es responsabilidad del gobierno, como la de elevar con urgencia sus salarios a tres Unidades de Impositiva Tributaria (UIT) e invitarlos a hacer carrera en la docencia universitaria, siendo cada vez más innovador, experto en su tema y manejar las herramientas digitales.

Finalmente, la educación universitaria peruana, gira en torno a una política de aseguramiento de calidad a partir de la Ley 30220, sin embargo después de siete años, hay limitado avance de mejoras y aún no consideran al docente como líder de esa exigida calidad, así pues, en Perú, por ahora el debate gira entre otros, en torno a qué tan conveniente es mantener a los maestros longevos en las aulas universitarias que necesitan estar equipados de nuevos enfoques de enseñanza. Según las reflexiones anteriores, se cree que es momento de dar oportunidades a la nueva generación de profesores jóvenes, quienes se encuentran insertos en mayor grado en el mundo globalizado con renovadas didácticas, son bilingües y manejan con eficiencia los aspectos digitales que despiertan el interés científico de los universitarios en formación.

## REFERENCIAS

- Acosta-Silva, A., Ganga-Contreras, F., y Rama-Vitale, C. (2021). Gobernanza universitaria: enfoques y alcances conceptuales. *Revista Iberoamericana De Educación Superior*, 12(33), 3-17. <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2021.33.854>
- Álvarez Gómez, G., Viteri Moya, J., Estupiñán Ricardo, J., & Viteri Sánchez, C. (2021). La formación continua de los docentes de la educación superior como sustento del modelo pedagógico. *Revista*



- Conrado, 17(S1), 431-439. Recuperado a partir de <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/1800>
- Amaya, A., Cantú Cervantes, D., & Marreros Vázquez, J. G. (2021). Análisis de las competencias didácticas virtuales en la impartición de clases universitarias en línea, durante contingencia del COVID-19. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 21(65). <https://doi.org/10.6018/red.426371>
- Auris, D. (19 de julio del 2022). Límite de edad y docencia universitaria, Web del maestro. <https://webdelmaestrocmf.com/portal/david-auris-limite-de-edad-y-docencia-universitaria/>
- Benavides, M., León, J., Haag, F. y Cueva, S. (2015). Expansión y diversificación de la educación superior universitaria, y su relación con la desigualdad y la segregación. Lima: GRADE, 2015. (Documento de investigación, 78) <https://www.grade.org.pe/publicaciones/expansion-y-diversificacion-de-la-educacion-superior-universitaria-y-su-relacion-con-la-desigualdad-y-la-segregacion/>
- Chuquiwanca Yacsahuanca, N., Pesantes Shimajuko, S. M., Vásquez Rodríguez, L., & Vargas, E. C. (2021). Cultura digital desde el contexto universitario en tiempos de pandemia Covid-19. *Revista Venezolana De Gerencia*, 26(95), 802-817. <https://doi.org/10.52080/rvgluz.27.95.22>
- Cuenca, R. Reátegui, L. (2016). La (incumplida) promesa universitaria en el Perú. Lima: IEP, (Documento de Trabajo, 230. Serie Educación, 11). <https://repositorio.iep.org.pe/handle/IEP/859>
- Delgado, K. (2014). cultura evaluadora y calidad de la educación. *Revistas de investigación UNMSM*, 11(20), 11-19. <https://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/educa/article/view/4769>
- De Wit, Hans, Gacel, J. Jaramillo, I., y Knight, J. (2005). Al estilo Latinoamericano: Tendencias, problemas y direcciones. En De Wit, Jaramillo, Caballero y Gacel (Ed.), *Educación superior en América Latina, la dimensión internacional*. Banco Mundial en coedición con Mayol Ediciones S.A. 351-380. <https://documents1.worldbank.org/curated/ru/797661468048528725/pdf/343530SPANISH0101OFFICIAL0USE0ONLY1.pdf>
- Enkvist, I. (2009). La influencia de la nueva pedagogía en la educación: el ejemplo de Suecia. Santiago: Estudios Públicos. [https://www.edicionesencuentro.com/wp-content/uploads/2019/10/inger\\_enkvist.pdf](https://www.edicionesencuentro.com/wp-content/uploads/2019/10/inger_enkvist.pdf)
- Esteban Rivera, Edwin Roger; Portocarrero Merino, Ewer; Rojas Cotrina, Amancio Ricardo; Piñero Martín, María Lourdes y Callupe Becerra, Sonia Fiorella. La transdisciplinariedad desde el modelo educativo: una experiencia universitaria. *Revista Inclusiones Vol: 8 num 1 (2021): 241-261*. <https://www.revistainclusiones.org/index.php/inclu/article/view/197>
- Loaiza, E. y Velásquez, A. (2022). Tercera edad y nuevas tecnologías - Caso de estudio: Loja, Ecuador. *Memorias de la Décima Novena Conferencia Iberoamericana en Sistemas, Cibernética e Informática*, 11(14), 118-123. [https://www.researchgate.net/publication/351246021\\_Tercera\\_edad\\_y\\_nuevas\\_tecnologias\\_-\\_Caso\\_de\\_estudio\\_Loja\\_Ecuador](https://www.researchgate.net/publication/351246021_Tercera_edad_y_nuevas_tecnologias_-_Caso_de_estudio_Loja_Ecuador)
- Ley N.º 30220, Ley Universitaria. (9 de julio del 2014). Nueva Ley Universitaria. <https://www.sunedu.gob.pe/%20nueva-ley-universitaria-30220-2014/>
- Michavila, F. y Zamorano, S. (2007). Acreditación en la Educación Superior Europea. En GUNI, *Educación Superior en el Mundo 2007. Acreditación por la Calidad Seguridad: ¿Qué está en juego?*. Barcelona: Palgrave. <https://upcommons.upc.edu/handle/2099/7526>
- Mora-Zevallos, D., y Bullard-González, A. (2019). Ley Universitaria: ¿Superman o kriptonita de la educación?. *Advocatus*, (031), 451-458. <https://doi.org/10.26439/advocatus2015.n031.4378>
- Perú21 (15 de marzo del 2021). El 60% de jóvenes peruanos abandonaron sus estudios superiores a raíz de la pandemia. <https://peru21.pe/economia/el-60-de-jovenes-tuvieron-que-abandonar-sus-estudios-superiores-a-raiz-de-la-pandemia-nndc-noticia/>
- Rama, C. (2021). La nueva educación híbrida. Ciudad de México: Unión de Universidades de América Latina y el Caribe. <http://dspaceudual.org/handle/Rep-UDUAL/202>
- Rubio, M. (2016). esquema para una política de estado frente a la educación superior. En Santiago Pedraglio (Coord.), *Dossier. Aproximaciones a la educación universitaria*, 11-17. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Saavedra, J. (2004). La situación laboral de los maestros respecto de otros profesionales. Implicancias para el diseño de políticas salariales y de incentivos. En Grupo de Análisis para el Desarrollo GRADE, *¿Es posible mejorar la educación en el Perú?*. Lima: GRADE, 148-181. [https://repositorio.grade.org.pe/bitstream/handle/20.500.12820/164/LIBROGRADE\\_ESPOSIBL\\_EMEJORAREducacion\\_CAP5.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.grade.org.pe/bitstream/handle/20.500.12820/164/LIBROGRADE_ESPOSIBL_EMEJORAREducacion_CAP5.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Salas, P. (2021) Fortalecer la educación pública: errores, razones y desafíos. *Revista de educación y cultura*, (101), 2-8. <https://tarea.org.pe/wp-content/uploads/2021/03/Tarea101.pdf>
- Salmi, J. y Altbach, P. (2021). Por qué América Latina necesita universidades de clase mundial. *Educación Superior Internacional*, (108), 20-21. <https://ejournals.bc.edu/index.php/ihe/article/view/14451>



- Trahtemberg, L. (2000) el impacto previsible de las nuevas tecnologías en la enseñanza y la organización escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, (24), 37-62. <https://rieoei.org/RIE/article/view/996>
- Unesco (2018). La educación superior como parte del sistema educativo de América Latina y el Caribe. Calidad y aseguramiento de la calidad. En Lemaitre (Coord.). Caracas: UNESCO – IESALC y Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000372632/PDF/372632spa.pdf.multi>
- Vexler, I. (2018). Gobierno educativo: diez claves. Lima: Universidad San Ignacio de Loyola. <https://repositorio.usil.edu.pe/items/846d83bf-ac16-4af1-be28-92144960952df>







**IDICAP**  
PACIFICO

**2022**