



# DESAFÍOS Y PERSPECTIVAS DE LA **EDUCACIÓN**

**TOMO 2**

# **DESAFÍOS Y PERSPECTIVAS DE LA EDUCACIÓN**

**TOMO 2**

# DESAFÍOS Y PERSPECTIVAS DE LA EDUCACIÓN

**TOMO 2**

**EDITADO POR:**

© 2023 Instituto de Investigación y Capacitación  
Profesional del Pacífico para su sello editorial IDICAP PACÍFICO  
Av. La Cultura N° 384 Puno - Perú

**Primera edición digital, mayo 2023**

Hecho el Depósito Legal en la Biblioteca Nacional del Perú N° 2023-03538

ISBN N° 978-612-48816-6-4

**Libro digital disponible en:**

<https://idicap.com/omp/index.php/editorial/catalog>

DOI: <https://doi.org/10.53595/eip.008.2023>

Todos los capítulos de este libro fueron evaluados por pares académicos externos a la entidad editora.  
Tipo de revisión: doble ciego.



**EIP** EDITORIAL  
IDICAP  
PACÍFICO

# DESAFÍOS Y PERSPECTIVAS DE LA EDUCACIÓN

**TOMO 2**

## **PARES EVALUADORES EXTERNOS:**

Los capítulos de este libro fueron evaluados por pares externos a la entidad editora.

Tipo de revisión: doble ciego.

**Prof. Natalia Paola Montoya** - Universidad Nacional de Jujuy - República Argentina

**Dra. María Luisa Urrea Zazueta** - Universidad Autónoma de Sinaloa - Estados Unidos Mexicanos

**M. E. Federico Hans Hagelsieb** - Universidad de Sonora - Estados Unidos Mexicanos

**PhD. Amada Cesibel Ochoa Pineda** - Universidad del Azuay - República del Ecuador

**Dr. Idalberto Senú González** - Universidad de Oriente - República de Cuba

**Dra. Yobana Milagros Calsin Chambilla** - Universidad Nacional del Altiplano - República del Perú

**Dra. Mariana Correa** - Universidad Nacional de La Pampa - República Argentina

**Mtra. Margarita Cantero Ramírez** - Centro Universitario del Sur de la Universidad de Guadalajara - Estados Unidos Mexicanos

**Mtra. Karina Lizeth Chávez Rojas** - Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo - Estados Unidos Mexicanos

**Dra. Yolanda Lujano Ortega** - Universidad Nacional del Altiplano - República del Perú

**Dr. Wilmer García Flórez** - Universidad de Pamplona - República de Colombia

**Dra. Tania Libertad Camal Cheluja** - Universidad Autónoma del Estado de Quintana Roo - Estados Unidos Mexicanos

**Mtra. Cynthia Carggiolis Abarza** - Ruhr-Universität Bochum - República Federal de Alemania

**Ph-D. Ramiro Enrique Guaman Chavez** - Universidad Técnica Luis Vargas Torres de Esmeraldas - República del Ecuador

**Mag. César Martín Agurto Castillo** - Universidad Nacional de Piura - República del Perú

**Mg. Julian Rene Perdomo Ramos** - Escuela Militar de Suboficiales Sargento Inocencio Chinca - República de Colombia

**Dra. Cristina Ávila Valdez** - Universidad Autónoma de Occidente - Estados Unidos Mexicanos

**Dr. Cristian Fernan Muñoz Muñoz** - Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO - República de Colombia

**Mg. Ana Caridad Veitia Acosta** - Universidad de Pinar del Río Hermanos Saiz Montes de Oca - República de Cuba

**Mg. Felipe Mauricio Pino Perdomo** - Corporación Universitaria Minuto de Dios UNIMINUTO - República de Colombia

**Dra. Yeny Flora Condori Lazarte** - Universidad Nacional del Altiplano - República del Perú

**Dra. Marcela Cavazos-Guajardo Solís** - Universidad Autónoma de Nuevo León - Estados Unidos Mexicanos

**Dr. René Rodríguez Zamora** - Universidad Autónoma de Sinaloa - Estados Unidos Mexicanos



## ÍNDICE

### Capítulo 1

Desafíos y perspectivas educativas para el tratamiento de la diversidad cultural y el desempeño de la competencia intercultural en la escuela del Siglo XXI: De la formación del profesorado al aula Pág. 7  
*Núria Carrete-Marín*  
*Francesc Buscà Donet*

### Capítulo 2

Educación universitaria y medio ambiente para el desarrollo sostenible Pág. 32  
*David Auris Villegas*  
*Miriam Vilca Arana*  
*Pablo Saavedra Villar*  
*Janet Natalia Mendoza Rejas*  
*Manuel Nicolás Morales Alberto*

### Capítulo 3

Invisibilidad lesbiana: Una forma de violencia en contextos escolares Pág. 55  
*Ramón Eduardo Lares Gutiérrez*  
*Javier Zavala Rayas*  
*Georgina Lozano Razo*  
*Crisser Maribel Jiménez Elías*

### Capítulo 4

Descubriendo caminos. Un proyecto sobre las metas y logros en adolescentes de bachillerato. Pág. 77  
*Heber Yair Díaz Muñoz*

### Capítulo 5

Modelos de enseñanza comunitaria: un planteamiento desde la construcción del bien común Pág. 97  
*Ramón Eduardo Lares Gutiérrez*  
*Javier Zavala Rayas*  
*Georgina Lozano Razo*  
*Crisser Maribel Jiménez Elías*

### Capítulo 6

Satisfacción económica y motivación personal para estudiar Andragogía Pág. 118  
*Jaffet Sillo Sosa*  
*Judith Annie Bautista Quispe*  
*Edwin Gustavo Estrada Araoz*  
*Benjamín Velazco Reyes*  
*Ludwing Bruno Beltran Pineda*

### **Capítulo 7**

Los capitales en la formulación de las expectativas laborales de estudiantes de Ciencias Agropecuarias Pág. 132

*Jorge Ariel Ramírez Pérez*

*Luis Enrique García Pascacio*

*Aurea Rojas Mendoza*

*Miriam de la Cruz Reyes*

### **Capítulo 8**

Depresión y desintegración familiar como afección al rendimiento académico de los estudiantes universitarios Pág. 155

*Nicomedes Teodoro Esteban Nieto*

*Mariela Elena Valle Maita*

*Toti German Cabrera Morales*

*Amelia Rosa Mendoza Rejas*

*José Ricardo Pujaco Espino*

### **Capítulo 9**

Pedagogía ética y solidaria: claves para el desarrollo socioafectivo en las aulas Pág. 170

*Elena Valdez Landeo*

*Marleni Mendoza Damas*

*Nolberto Leyva Aguilar*

*Gloria Cunia Huaman*

*María Esther Cuipal Ruiz*

### **Capítulo 10**

Tutoría universitaria y el desempeño académico en los estudiantes del programa de Lengua, Literatura, Psicología y Filosofía Pág. 185

*Abraham Coila Torres*

*Wido Willam Condori Castillo*

*Ronal Ruelas Vargas*

*Milciades Conrado Suaña Calsín*

*Juan Alexander Condori Palomino*



# DESAFÍOS Y PERSPECTIVAS DE LA EDUCACIÓN

**TOMO 2**

**CAPÍTULO**

**I**



DOI: <https://doi.org/10.53595/eip.008.2023.ch.1>

**Desafíos y perspectivas educativas para  
el tratamiento de la diversidad cultural y  
el desempeño de la competencia  
intercultural en la escuela del Siglo XXI:  
De la formación del profesorado al aula**

**Núria Carrete-Marín  
Francesc Buscà Donet**



**EIP** EDITORIAL  
IDICAP  
PACÍFICO

**Desafíos y perspectivas educativas para el  
tratamiento de la diversidad cultural y el  
desempeño de la competencia intercultural en  
la escuela del Siglo XXI:  
De la formación del profesorado al aula**

**Núria Carrete-Marín**



Universitat de Vic-Universitat Central de Catalunya (UVic-UCC)

<https://orcid.org/0000-0002-6939-3231>

[nuria.carrete@uvic.cat](mailto:nuria.carrete@uvic.cat)

Investigadora y doctoranda en educación en la Universitat de Vic-Universitat Central de Catalunya (UVic-UCC), España. Magíster en Educación en Territorios Rurales y Graduada en Maestro en Educación Primaria con mención en Atención a la Diversidad por la Universidad de Barcelona (España).

**Francesc Buscà Donet**



Universitat de Barcelona (UB)

<https://orcid.org/0000-0001-8831-8379>

[fbusca@ub.edu](mailto:fbusca@ub.edu)

Licenciado en Educación Física por el INEFC-Universidad de Lleida (España). Doctor por la Universidad de Barcelona. Docente de la Facultad de Educación (Universidad de Barcelona, España).

# **Desafíos y perspectivas educativas para el tratamiento de la diversidad cultural y el desempeño de la competencia intercultural en la escuela del Siglo xxi:**

## **De la formación del profesorado al aula**

### **Challenges and educational perspectives for the treatment of cultural diversity and the performance of intercultural competence in the school of the 21st Century:**

#### **From teacher training to the classroom**

Núria Carrete-Marín  
Francesc Buscà Donet

### **Resumen**

Las sociedades actuales son cada vez más diversas debido a la globalización y al desarrollo económico potenciado por la digitalización. Esta diversidad también se refleja en las escuelas, por lo que es preciso que los docentes sean capaces de integrar y aprovechar esta diversidad en sus aulas con la intención de fomentar el desarrollo de la competencia intercultural en el alumnado. Para ello la formación del profesorado deberá promover la formación de futuros maestros en la adquisición de las competencias que les permitan implementar situaciones de aprendizaje según el modelo de educación intercultural, atendiendo a los principios de una educación inclusiva para todos/as, en términos de equidad. El presente capítulo consiste en una reflexión teórica acerca de la diversidad cultural y el desarrollo de la competencia intercultural en la educación obligatoria, a partir de un análisis documental centrado en: analizar el concepto de diversidad cultural en la sociedad y la educación; el desarrollo de la competencia intercultural en el aula y el modo en que la formación inicial aborda el rol del profesorado y las estrategias a desempeñar en las aulas. Los resultados aluden a la necesidad de una concienciación de este fenómeno desde las universidades, la pertinencia de la competencia intercultural, así como las estrategias y prácticas de éxito que pueden servir de orientación para generalizar su implementación. La principal conclusión es que la inclusión de la diversidad cultural en los centros educativos es uno de los mayores retos de la sociedad y la educación del siglo XXI.

**Palabras clave:** Competencia intercultural, inclusión, diversidad cultural, formación, desafíos educativos.

### **Abstract**

Today's societies are becoming increasingly diverse due to globalization and economic development enhanced by digitalization. This diversity is also reflected in schools, so it is necessary for teachers to be able to integrate and take advantage of this

diversity in their classrooms with the intention of fostering the development of intercultural competence in students. To this end, teacher training should promote the training of future teachers in the acquisition of competencies that will enable them to implement learning situations according to the intercultural education model, in accordance with the principles of inclusive education for all, in terms of equity. This chapter consists of a theoretical reflection on cultural diversity and the development of intercultural competence in compulsory education, based on a documentary analysis focused on: analyzing the concept of cultural diversity in society and education; the development of intercultural competence in the classroom; and the way in which initial training addresses the role of teachers and the strategies to be implemented in the classroom. The results allude to the need for awareness of this phenomenon in universities, the relevance of intercultural competence, as well as strategies and successful practices that can serve as guidelines to generalize its implementation. The main conclusion is that the inclusion of cultural diversity in educational centers is one of the greatest challenges facing society and education in the 21st century.

**Keywords:** Intercultural competence, inclusion, cultural diversity, training, educational challenges.

## Introducción

La era digital y la globalización que hoy por hoy están determinando la forma de vivir en sociedad, no tan solo tienen incidencia en la esfera económica y social, sino que también están influyendo en la manera de concebir los procesos educativos tanto formales como no formales e informales. Estos fenómenos tienen, y tendrán, una gran relevancia en el presente y el devenir próximo de la humanidad. Esto es así puesto que cualquier tendencia o actividad, por un lado, tendrá efectos mundiales a gran escala y, por otro, condicionará la concepción y el desarrollo de actividades humanas como la educación. Algunas de las consecuencias que se derivan de estos cambios y mejoras tecnológicas globales, y que afectan los procesos educativos, se corresponden con el incremento de los flujos de intercambio de estudiantes, o el incremento de alumnos recién llegados a un determinado país de un lado a otro del planeta a causa de los respectivos movimientos migratorios. Todo ello ha supuesto que las fronteras entre culturas y países se hayan desdibujado y, por tanto, que necesariamente se haya incrementado el contacto entre culturas y enriquecido la diversidad de las sociedades actuales en cuanto a orígenes y costumbres (Yesilel, 2021)

En cualquier caso, la necesidad de cambios y transformaciones en los procesos educativos actuales, a pesar de estar presente en el discurso de los legisladores, pensadores y teóricos más relevantes en materia educativa, en la mayoría de los casos, tan sólo lo está siendo de palabra y no se está concretando del todo. En este sentido, si bien las actuales reformas educativas impulsadas desde las instituciones educativas nacionales o supranacionales abogan por garantizar las necesidades de conocimiento y de desempeño de las competencias básicas que el mercado laboral demanda en el marco de la actual sociedad digital, lo cierto es que apenas existen evidencias que confirmen el alcance de los logros conseguidos en todos los sectores de la población. Desde una mirada

internacional, este hecho se observa en la práctica totalidad de los países más preparados para afrontar los retos que se derivan de la digitalización y el mundo globalizado. El motivo que lo explicaría se corresponde con sus problemas para dar respuesta al fenómeno migratorio y el riesgo de exclusión de las personas procedentes de otros contextos culturales. Todavía más en la actualidad cuando, por ejemplo, con la situación de muchas zonas en conflicto permanente o en guerra, muchas familias que optan por abandonar sus raíces y territorios para emigrar o refugiarse en otros lugares deben escolarizar a sus hijos en escuelas distintas a las que se habían escolarizado inicialmente. O bien personas que, por motivos políticos, económicos, sociales, u de otra índole, migran hacia otros países para iniciar con sus familias un nuevo proyecto de vida.

En lo que respecta al contexto europeo, el Consejo de Europa realizado en Lisboa (European Commission, 2006) se propuso que la Unión Europea fuese la economía basada en el conocimiento más competitiva del mundo. Para la consecución de este objetivo estratégico, se acordó que los sistemas de educación y formación deberían de adaptarse a las demandas de la sociedad del digital y del conocimiento, potenciando un crecimiento sostenible que, al margen de la creación de más y mejores empleos, fuese capaz de fomentar una mayor cohesión social entre los ciudadanos que vivirían y trabajarían en Europa. Por este motivo, una de las líneas prioritarias de actuación que el citado tratado proponía se centraba en el desarrollo de sistemas educativos de calidad como el mejor modo de garantizar la disminución de las tasas de desempleo, pobreza y exclusión social (Flecha et al., 2007).

De todos modos, la consecución de este propósito no será posible si las administraciones educativas (en este caso, las europeas) no son conscientes que el fenómeno migratorio es y será uno de los principales retos que la Unión Europea deberá afrontar a lo largo de este siglo. Su consecución no puede, ni debe, hacerse al margen de la inclusión de las personas que proceden de una cultura diferente a la de acogida. Una pequeña muestra de ello es que, según los datos proporcionados por el IDESCAT<sup>1</sup> en el año 2021, el 31% de la población censada en la Comunidad Autónoma de Cataluña (España) era nacional de un país extranjero. En concreto, de los 7.508.106 de habitantes censados, el 22,8% procedían de países de la Unión Europea; el 8,2% del resto de Europa; el 26% de países del continente africano; el 28,1% del continente americano y el 14,8% de Asia y Oceanía.

Por ende, una de las principales consecuencias del impacto de este fenómeno será, sin lugar a dudas, la consagración de escuelas cada vez más diversas desde el punto de vista étnico, social y cultural, y su impacto en las políticas educativas y el currículum escolar tanto a nivel nacional como internacional (Akkari, 2009; Allison y Rehm, 2007; Choi y Chepyator-Thomson, 2011; Essomba, 2008; Flecha y Puigvert, 2002; Manzano-García y Fernández, 2016; Martínez-Muñoz, 2007; Ouellet, 2002). En el caso del sistema educativo catalán, este hecho ya se puede apreciar que la procedencia del alumnado extranjero ya es muy diversa: 25.268 de países de la Unión Europea; 8.102 del resto de

---

<sup>1</sup> Fuente: IDESCAT: <http://www.idescat.cat/pub/?id=aec&n=749>

países europeos; 55.734 de los países del Magreb; 10.963 del resto de África; 614 de América del norte; 39.633 de América Central y del Sur; y 21.746 de Asia y Oceanía.

En este sentido, conviene destacar que en estas sociedades y en las escuelas pluriculturales, que hoy día son prácticamente todas las existentes, conviven personas de diversas comunidades culturales, pero ello no implica que, por defecto, se produzcan contactos e interacciones entre ellas. Por esta razón, la consecución de sociedades inclusivas se ha consolidado como una de las principales acciones estratégicas a realizar, tanto en el marco de la Unión Europea (UE) -a través de su programa para la investigación y la innovación en su programa marco para durante los próximos años (Comisión Europea, 2014)-, como de otras organizaciones supranacionales como la ONU -a través de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (United Nations, 2019).

Este propósito está plenamente justificado porque, desde la perspectiva de la sociedad occidental del bienestar, el fenómeno de la diversidad cultural se ha interpretado desde el temor a lo diferente y, por consiguiente, como un factor de exclusión social. La principal consecuencia de este punto de vista ha sido la constitución de diversos modelos para la gestión de los problemas que esta diversidad ha puesto de manifiesto en diversos ámbitos que configuran la vida cotidiana de una determinada comunidad social. Cada uno de estos modelos ha tenido tras de sí unos valores específicos que han concretado su cultura política; una forma específica de entender el modo de acoger a las comunidades provenientes de otras culturas; y un modo particular de distribuir a las minorías culturales antes de su llegada (Essomba, 2008). A lo largo de la historia se ha podido constatar que estos modelos han tenido muchas dificultades para resolver los problemas asociados al fenómeno de la diversidad cultural. De todos ellos los más representativos serían el modelo asimilacionista y el multicultural.

De entrada, el modelo de gestión de la diversidad basado en la asimilación se ha nutrido de discursos teóricos fundamentados en el etnocentrismo. Ha partido del supuesto que la propia identidad étnica y cultural de las comunidades inmigrantes debía de ser eliminada y sustituida por la identidad cultural de la comunidad de acogida predominante (Choi y Chepyator-Thomson, 2011). Por su parte, el modelo multicultural se ha originado en un marco político eminentemente liberal que ha asumido la coexistencia entre culturas como principio fundamental de regulación de las relaciones sociales (Essomba, 2008). Este modelo, profundamente arraigado en los países anglosajones, ha adoptado el relativismo como fundamento teórico. Dicha postura implica concebir el multiculturalismo a partir de las diferencias existentes entre las diversas culturas o etnias, cuestionando la viabilidad de convivir pacíficamente en una misma comunidad y, por tanto, fomentando también la segregación como única vía para mantener la propia identidad (Flecha y Puigvert, 2002).

La influencia de estos discursos etnocentristas y relativistas en nuestra sociedad es tan notable que todavía, explícita o implícitamente, están condicionando los discursos y las prácticas que las escuelas también deberían de adoptar para afrontar el fenómeno de la diversidad cultural. En este sentido, se puede constatar cómo las presiones derivadas de un modelo de educación fundamentado exclusivamente en aprendizajes académicos y

en una evaluación eminentemente normativa, se suele utilizar como argumento para justificar la adopción de criterios y prácticas que fomenten la desigualdad entre el alumnado y, por extensión, la exclusión social de aquellos que –por norma general- suelen ser recién llegados o provenientes de otras culturas (Aguado-Odina et. al., 2017; Allison y Rehm, 2007; Essomba, 2008; Fermín-González y Dominguez-Garrido, 2021; Garreta, 2011).

A grandes rasgos, esta exclusión educativa derivada de los modelos de gestión de la diversidad que conciben la diferencia como un problema, ha solido tener como consecuencia una exclusión social (Bash, 2014; Flecha et al., 2007) y, por tanto, disponer de menos oportunidades para poder realizarse y subsistir. De este modo, es posible que aquellas medidas educativas derivadas de estos modelos, los cuales suelen fomentar el discurso de que el alumnado recién llegado o proveniente de otras culturas difícilmente podrá adquirir buenos resultados de aprendizaje y niveles aceptables de desempeño de las competencias básicas, contribuyan a que la incidencia factores de exclusión como el incremento del desempleo, los índices de pobreza o de salud deficiente agraven la discriminación de este sector de la población.

Como contraposición a estos modelos tradicionales de gestión de la diversidad cabe situar otro modelo: el intercultural. Se trata de un enfoque contemporáneo al surgimiento de los modelos asimilacionistas y multiculturales, y difiere en esencia tanto en lo que respecta su localización geográfica como en su significado. La educación intercultural nace en Francia durante la década de los años setenta, con la intención de dar una respuesta propia a la realidad que la inmigración de los años sesenta (sobre todo africana) iba conformando en ese país (Essomba, 2008).

Su principal fundamento pedagógico consistía en defender que todos los ciudadanos debían ser iguales, independientemente de su lugar de procedencia. Por tanto, sobre la base de un marco de referencia común, este enfoque tenía como objetivo primordial minimizar los efectos de los modelos asimilacionistas y multiculturales y, por extensión, crear las condiciones que permitieran fomentar y respetar la igualdad en la diferencia, el mantenimiento y el desarrollo de las culturas e identidades y su promoción social (Flecha y Puigvert, 2002).

Si bien es cierto que a partir de los años ochenta del pasado siglo este movimiento derivó de nuevo hacia modelos multiculturales, llegando incluso a ser absorbido por el movimiento de educación por la ciudadanía (Martínez-Muñoz, 2007; Ouellet, 2002), no es menos cierto que, a través de la influencia en el ámbito francófono, el enfoque intercultural extendió a Canadá, Suiza y Bélgica en un primer momento, y más tarde a, países como España e Italia (Essomba, 2008).

Como consecuencia de todo esto, puede decirse que el fenómeno de la diversidad cultural se ha convertido en un problema de vital importancia e interés, cuyo tratamiento y resolución pasa por la implementación de políticas sociales y educativas específicas.

Por todo ello, el presente capítulo tiene por objeto determinar el estado de la cuestión con respecto al desempeño de la competencia intercultural del alumnado

escolarizado en las etapas de la educación básica a partir del análisis de la documentación específicamente referida a su conceptualización; experiencias de éxito y estrategias para su desarrollo en el aula; así como aspectos a considerar al respecto en la formación del profesorado para su consecución y correcto abordaje y aprovechamiento de la diversidad cultural en positivo y como un valor añadido.

Del mismo modo, este objeto de estudio se plantea con la intención de dar respuesta, con todo, a las siguientes cuestiones: ¿Puede asegurarse que aún y a pesar de que está amparada por el currículum educativo oficial, será factible llevar a cabo una Educación Intercultural? ¿Existen pautas de actuación concretas que permitan orientar y facilitar la intervención educativa? ¿Los centros escolares están preparados para abordar, para dedicarle un tiempo y un espacio específico a la educación intercultural y al desempeño de la competencia intercultural de su alumnado? Y lo que es más importante, ¿el profesorado está motivado, concienciado y formado para abordar el desempeño de la competencia intercultural sobre la base del modelo de la Educación Intercultural?

El planteamiento de estas cuestiones tiene su origen en los problemas derivados de una formación del profesorado todavía poco preparada para abordar este aspecto fundamental para la educación actual (Elosua, 2015; Tarozzi, 2014). En este sentido, es evidente que el profesorado es clave para abordar con éxito el reto de la educación intercultural y el desempeño de la competencia intercultural en tanto que competencia clave. Para que ello sea posible, se considera imprescindible que sea el primero en concienciarse del valor añadido que la diversidad cultural aporta a la sociedad y a la escuela. Asimismo, también es fundamental que sus actitudes y estrategias de enseñanza sean consecuentes con el discurso de un tratamiento de la diversidad desde una perspectiva intercultural y, que por consiguiente, le permitan refutar y contrarrestar el efecto de los estereotipos y discursos derivados del enfoque etnocentrista que todavía forman parte de nuestra sociedad actual. Unos discursos que, por desgracia, se han ido generalizado en todos los ámbitos de la sociedad digital actual e incluso se han visto reforzados.

A continuación, se expondrán las principales decisiones metodológicas empleadas en el presente estudio de carácter reflexivo/teórico con la intención de profundizar en el estado de la cuestión con respecto al fenómeno de la diversidad cultural y el desarrollo de la competencia intercultural en las instituciones educativas.

## **Metodología**

Para dar respuesta a los objetivos planteados en el presente capítulo se optó por el análisis documental como método de investigación.

Tal y como indican los manuales de investigación educativa, este método eminentemente cualitativo tiene como propósito explorar el tratamiento de un hecho o fenómeno o hecho educativo tratado en diferentes tipos de fuentes documentales, con la intención de comprender y explicar de qué modo la sociedad a través de sus agentes e instituciones educativas han interpretado a lo largo del tiempo dicho fenómeno para orientar la toma futura de decisiones (McMillan y Shumacher, 2011).

En el caso del presente capítulo, esta investigación analítica se ha focalizado en torno a determinados aspectos educativos relacionados con el fenómeno de la diversidad cultural y su incidencia en el proceso educativo que se lleva a cabo en contextos con elevados índices de alumnado inmigrante y en riesgo de exclusión social. Estos hacen referencia a la conceptualización y componentes de la competencia intercultural, a todo lo relativo a la formación del profesorado y el rol docente, el trabajo en el aula y estrategias de intervención, así como experiencias de éxito en el tratamiento de la diversidad cultural y el desarrollo de la competencia intercultural.

Además, es preciso considerar que, debido a la inmensa cantidad de problemáticas sociales y políticas que existen en la actualidad, los movimientos migratorios de familias de refugiados a otros países los cuales también serán acogidos y escolarizados en los centros educativos han proliferado exponencialmente. De este modo, atendiendo a las legislaciones educativas de los países de acogida, será necesario integrar a estos alumnos y alumnas en las aulas y, con ello, valorar esta diversidad como un fenómeno que puede representar un aprendizaje de un gran valor pedagógico y social para todo el alumnado. Todo ello hace más que pertinente tanto el tratamiento del tema objeto de este análisis como los objetivos descritos con anterioridad. Sobre todo, si se parte de la base de que todas estas sociedades apuestan por fomentar valores inclusivos y democráticos y que, por extensión, desean una escuela capaz de entender que la diversidad cultural es una oportunidad para enriquecerse y un valor añadido a preservar.

El análisis realizado a lo largo del capítulo se ha llevado a cabo sobre la base de normas e informes emitidos por organismos internacionales supranacionales (en el caso de las fuentes primarias) y de artículos, libros o capítulos de libro presentes en las bases de datos ERIC y Google Scholar (en el caso de las fuentes secundarias), preferentemente en los últimos diez años .

Los criterios aplicados para la búsqueda y selección de estas fuentes fueron los siguientes: referencias al concepto de diversidad cultural y su incidencia en el ámbito educativo; referencias al concepto de inclusión en términos de diversidad e interculturalidad; y referencias al concepto de competencia intercultural y a estrategias para fomentar su desempeño entre el alumnado.

Por otra parte, la selección de estas fuentes documentales también se ha realizado atendiendo a sus referencias a la formación específica desde las instituciones superiores de formación del profesorado y, por tanto, en función de cómo instruyen a los docentes futuros y en ejercicio en la implementación de acciones específicas en el aula atendiendo los planteamientos epistemológicos y pedagógicos derivados de estos conceptos.

En los siguientes apartados se presentarán de forma estructurada el contenido de las principales perspectivas existentes con respecto a los conceptos objetos de este análisis documental.

## **Desarrollo**

### **La diversidad cultural y el desarrollo de la competencia intercultural**

A continuación, se procederá a presentar una síntesis de los aspectos más relevantes del contenido de los documentos analizados con respecto a qué se entiende por competencia intercultural; que consideraciones pedagógicas y experiencias de referencia es necesario tener en cuenta para su fomento desde las aulas; y como debe ser la formación del profesorado para que ello sea posible teniendo en cuenta las características y las necesidades particulares de los contextos de diversidad cultural en los cuales se ejercerá la función docente.

### **Concepto y componentes esenciales de la competencia intercultural**

La competencia intercultural está considerada como una de las competencias clave para el ejercicio de la ciudadanía en los contextos multiculturales que se derivan de la sociedad del siglo XXI.

Las primeras alusiones a esta competencia se sitúan en los Estados Unidos, a partir de 1950, y como consecuencia de la implantación de los programas de educación multicultural basados en el modelo asimilacionista, cuya intención era conseguir que los nuevos inmigrantes fueran capaces de aprender la lengua del país. Es en los años sucesivos cuando, desde diversas perspectivas teóricas, se empieza a estudiar de forma más concreta el desempeño de la competencia intercultural, siempre con el propósito principal de identificar las habilidades clave que, en el marco de programas de educación intercultural, deberían capacitar al alumnado a interactuar de forma adecuada con los miembros de culturas diferentes a la propia (Bravo, 2011). Como consecuencia de los procesos de globalización, esta línea de estudio se convertirá en estratégica puesto que se estima que las generaciones deberán estar preparadas para vivir y relacionarse en un mundo mucho más cosmopolita que las generaciones anteriores (Elosua, 2015).

La competencia intercultural es una competencia que se desempeña gracias a las relaciones que se establecen en un ámbito determinado entre miembros provenientes de culturas diferentes, y se puede definir como la habilidad de cada individuo para transformar sus conocimientos, actitudes y comportamientos con respecto a los miembros de un origen diferente del propio, con la intención de comprender y adaptarse a la realidad de las diversas comunidades con las que se relacionará a lo largo de su vida, y durante el desempeño de sus tareas cotidianas, profesionales o académicas (Pillay y James, 2015).

Una persona competente desde el punto de vista intercultural posee la habilidad de interpretar de forma contextualizada las prácticas, las costumbres, los valores o, incluso, los patrones inconscientes (como, por ejemplo, el lenguaje corporal) en el marco de una cultura diferente de la propia. Por tanto, una persona que ha desarrollado la competencia intercultural será capaz de apreciar y valorar las diferencias de una cultura con respecto a su propia identidad, valores y creencias; relacionarse y comunicarse con sus miembros en contextos globales, y sin establecer ninguna jerarquía o comparación sesgada (Choi y Chepyator-Thomson, 2011).

Por norma general, el desempeño de la competencia intercultural deberá comprender una serie de conocimientos, habilidades y actitudes agrupadas en diversas dimensiones o ámbitos competenciales. Sintetizando las aportaciones de los autores consultados (Bravo, 2011; Elosua, 2015; Pillay y James, 2015; Stuart, 2004), tanto los ámbitos a considerar como sus correspondientes indicadores, como mínimo, deberían contemplar los siguientes aspectos:

- **Conocimientos:** comprende el conocimiento de las características, costumbres y valores de las culturas que coexisten en un determinado contexto, destacando sus aportaciones a la historia de la humanidad; la comprensión de los motivos y las causas de los procesos migratorios; la relativización de las creencias y los estereotipos existentes con respecto a otras comunidades culturales diferentes de la propia; la comprensión de los motivos y las causas que explican tanto la armonía como los conflictos existentes entre las culturas que coexisten en determinados ámbitos o contextos de la vida cotidiana.
- **Habilidades:** implica el dominio de la lengua del país de acogida; establecimiento de relaciones sociales e interacciones simétricas; práctica de juegos y deportes populares en diversas comunidades culturales; estrategias de prevención y resolución de los conflictos originados por motivos étnicos o culturales.
- **Actitudes:** comprende la capacidad de adaptación e integración a contextos culturales no propios, mostrando una actitud positiva hacia la cultura a conocer, su lengua, costumbres, prácticas y creencias sin que ello suponga perder la propia identidad; aceptación y respeto por las personas que pertenecen a una cultura diferente de la propia; el respeto de los valores democráticos y de cada persona; valoración de la diversidad como un aspecto positivo.

Por otra parte, es necesario destacar que la competencia intercultural no se adquiere y desarrolla de forma natural, sino que es necesario concebir un proceso intencionado de enseñanza y aprendizaje, con la intención de conseguir un desempeño eficaz y apropiado. Aquí radica la importancia del correcto guíaje de los docentes para este fin.

Según el contenido de los documentos analizados, conviene destacar también que el desempeño de la competencia intercultural es un proceso lento, que empieza con la adquisición de las actitudes de respeto hacia otras culturas y se completa con el desarrollo de las habilidades y los conocimientos que permiten el descubrimiento de otras manifestaciones culturales (Bravo, 2011).

De forma mucho más concreta, Bennet (2006) identificó los siguientes niveles de desempeño de la competencia:

1. **Negación:** no se reconocen las diferencias culturales.
2. **Defensa:** se reconocen algunas diferencias, pero desde un punto de vista eminentemente negativo.

3. Exaltación: conciencia de los valores culturales propios y tendencia a considerarlos como mejores y superiores a los otros.
4. Aceptación: concienciación de que un mismo valor o comportamiento ordinario puede tener diferentes significados en diferentes culturas.
5. Adaptación: capacidad para valorar el comportamiento del otro desde su marco de referencia y de adaptar el propio comportamiento a las normas de una cultura diferente.
6. Integración: capacidad para cambiar el marco cultural de referencia sin que ello suponga perder la propia identidad cultural.

Por otra parte, tampoco puede obviarse que estos niveles de desarrollo de la competencia intercultural guardan estrecha relación con los estadios de desarrollo del currículo intercultural en el que se encuentren los centros escolares y, por extensión, los miembros de la comunidad educativa en cuestión.

Según Essomba (2008) estos estadios de desarrollo que, sobre el papel, se corresponden con los niveles de desempeño 4,5 y 6 identificados por Bennet (2006), serían los siguientes:

- Conocimiento y descubrimiento: los centros educativos promueven la curiosidad y la apertura a los contenidos sobre diversidad cultural. Estos centros realizan un primer paso a la hora de integrar la interculturalidad en el currículo, centrándose en los aspectos más visibles y expresivos de la cultura, y procurando desarrollar actitudes positivas entre el alumnado y las distintas áreas de conocimiento van introduciendo temas que contribuyen a descentrar culturalmente los contenidos que se dan sobre ese ámbito del saber.
- Reconocimiento y vínculo: se procura complementar ese acercamiento a la diversidad cultural con un enfoque más social y menos cultural. Sus miembros reconocen la diversidad cultural desde una perspectiva dialógica y se preocupan por la calidad de la relación social entre ciudadanos de orígenes diferentes. Las actividades del currículo conducen a cuestionar el estado de la diversidad cultural en la sociedad, a analizar las problemáticas asociadas a los procesos de inmigración en la actualidad, y a fomentar una habilidad cognitiva que permita la empatía con la alteridad.
- Compromiso y acción: perspectiva que anima a los miembros del centro educativo a implicarse en la construcción de una sociedad intercultural. La escuela es consciente de que debe actuar más allá de sus propios muros, y el currículo debe ser un marco para la acción social. Se realizan actividades para lograr la mejora de las problemáticas relacionadas con la diversidad cultural o la inmigración.

Sin embargo, a pesar de todas estas aportaciones, es importante destacar que la mayoría de los estudios realizados sobre competencia intercultural tanto en el contexto internacional como nacional han priorizado la descripción del fenómeno de la diversidad cultural en las aulas, focalizando su atención en el análisis de las actitudes de los agentes interactúan en ellas, preferentemente las del profesorado (Bravo, 2011). Según este mismo autor, se han realizado fundamentalmente estudios descriptivos y causales

comparativos, pero escasean estudios en los que, a través de la implementación de planes de intervención, se incide en el desarrollo directo de la competencia intercultural o en el diseño, desarrollo y evaluación de programas interculturales, que hayan tratado de abordar el desarrollo de dicha competencia en los tres componentes o ámbitos anteriormente citados. Por tanto, todo ello reportaría indicios de la necesidad de más investigaciones que profundicen esta línea de investigación.

En consecuencia, el desempeño de la competencia intercultural a través de las distintas asignaturas, desde los enfoques actuales prácticos, significativos, globalizados y activos, están plenamente justificados. El trabajo promovido y desarrollado en las aulas deberá abordar -desde las distintas áreas curriculares o, incluso, desde una mirada inter y transdisciplinar- el grado de impregnación en los contenidos tratados todos aquellos aspectos relacionados con valores y principios relacionados con el respeto a la diversidad cultural, la inclusión y la justicia social.

### **La formación del profesorado ante el reto de la inclusión de la diversidad cultural en la escuela actual**

Para que los docentes puedan dar respuesta al tratamiento de la diversidad cultural en las aulas, y al desarrollo de la competencia intercultural en sus alumnos/as, es preciso que la formación inicial y permanente del profesorado, promovida desde las universidades e instituciones de educación superior, sea sensible a tratar esta temática en sus planes formativos. En este sentido, bien puede decirse que las instituciones universitarias ya han dado el paso y que, en los últimos años, están integrando en sus planes contenidos específicos y estrategias innovadoras para su tratamiento en la escuela, como las que han facilitado la introducción de las tecnologías y los cambios curriculares con enfoques competenciales y globalizados. Se ha intentado promover una formación más práctica y reflexiva con una mayor participación de los futuros y futuras docentes. Esto es, la incorporación de metodologías más activas, la democratización de los aprendizajes y un papel más protagonista y proactivo del alumnado universitario junto con una formación en valores donde recae un importante peso el trabajo para la inclusión educativa y la interculturalidad.

Desde este punto de vista, es necesario destacar que el tratamiento de la competencia intercultural debe abordarse desde los contextos universitarios a través de estas metodologías activas e innovadoras, y con la intención de que éstas puedan ser transferidas a las aulas escolares. Todo ello acompañado de la reflexión docente y una mirada crítica, así como un desarrollo creativo de situaciones de aprendizaje para el abordaje práctico de la interculturalidad (Alcalá del Olmo et al., 2020). Por tanto, de entrada, será imprescindible el trabajo eminentemente práctico basado en situaciones de aprendizaje y simulaciones que permitan poner en práctica los posibles casos que los futuros docentes se pueden encontrar en las aulas.

Por otro lado, otros estudios analizados remarcan la importancia que desde la universidad se trabaje la programación y secuenciación de programaciones didácticas para cursos específicos que permitan el tratamiento de diversidad en el aula, así como la promoción de experiencias del alumnado universitario en el extranjero (Sierra-Huedo y

Nevado-Llopis, 2020). Todo ello, y esto último especialmente, podría contribuir al desarrollo de la competencia intercultural no sólo en sus futuros alumnos sino ya desde los campus universitarios, trabajando en otros contextos y con los distintos compañeros y compañeras de su universidad de diversas procedencias y culturas o bien integrándose en otras universidades de diversos contextos y países. Es preciso considerar también que, al margen de lo mencionado anteriormente, sería interesante ver si los docentes universitarios están debidamente preparados para tutorizar estas programaciones, y si tienen plena concienciación y competencias para abordar de manera adecuada esta competencia. Por tanto, serían precisas también más investigaciones, en contextos específicos, sobre el tipo de competencias desarrolladas por los docentes universitarios y los aspectos prioritarios a tratar para no dejar olvidado el trabajo de la interculturalidad como a menudo se refleja en algunas aulas escolares dónde existen claras dificultades para su abordaje o bien el mismo pasa a un segundo plano favoreciendo el desarrollo de otras competencias o saberes.

Además, otro estudio revisado, reciente y de carácter etnográfico (Alvarado-Caushiet et al., 2022), en adición a lo que se ha subrayado anteriormente, refuerza la idea que existen deficiencias en el abordaje de la diversidad intercultural por parte de los docentes y las universidades, siendo necesario su desarrollo de diversas formas para garantizar una educación en una sociedad que *per se* es intercultural. Es necesario que los docentes desarrollen sus propias competencias para poderlas transmitir al alumnado (Wang, 2023), ya sea en el caso del universitario, como el de las aulas.

Por otra parte, un estudio de Barnatt et al. (2020) permite realizar una aproximación sobre el tema para comprender qué motivos influyen en el tratamiento de la competencia intercultural. A pesar de la motivación del profesorado y el reconocimiento del trabajo necesario de la diversidad cultural y el desarrollo de esta competencia, los docentes refieren a problemáticas como la base de sus conocimientos sobre el tema y su comportamiento en las interacciones interculturales. Esto hace replantear de nuevo la formación recibida anteriormente siendo necesaria una formación continua que permita reflexionar sobre los planteamientos anteriores que se tengan, y una mayor sensibilización de los valores de la diversidad y la necesidad de una sociedad y una educación más inclusiva. Es necesario un mayor trabajo que vaya dirigido al reconocimiento y valoración de otras culturas, así como de las similitudes culturales que se puedan tener, buscando nexos de unión. También se propone la apreciación de las diferencias culturales que puedan existir y la curiosidad por ellas, así como capacidad de reconocer e interpretar los fenómenos que tienen lugar contextos culturales diversos (Lash et al., 2022).

Adicionalmente, en otro artículo (Krotik y Morhun, 2021) se presentan algunas cuestiones vinculadas a cómo desarrollar la competencia intercultural considerando también el caso de los estudiantes universitarios. Aquí se sugieren aspectos complementarios a los mencionados previamente, y relativos a una mejora de los planes de estudio y una mejor formación específica que aborde el tratamiento de la interculturalidad, así como el apoyo de las metodologías activas usadas con materiales didácticos que permitan el desarrollo de esta competencia (Murray, 2022). También es

preciso incidir en las actitudes de los futuros docentes y, por tanto, también de los alumnos que tendrán en sus futuras aulas (Eliyahu-Levi y Ganz-Meishar, 2020). Todo ello extrapolable también al profesorado universitario, promoviendo un tipo de aprendizajes u otros.

En definitiva, de este apartado se extrae que es preciso considerar el desarrollo de la competencia intercultural ya desde la formación universitaria e inicial de los futuros maestros y maestras ya sea por su influencia en la educación y en la sociedad; su gran labor para hacer frente a este reto de la diversidad cultural; y el aprovechamiento de su riqueza en una sociedad que tiene como una de sus características exponenciales y más valiosas esta diferencia de culturas en los municipios urbanizados y rurales. Diversidad presente en todos los sectores y ámbitos de la sociedad en la que las instituciones de enseñanza superior no deben estar al margen, ya sea porque también tienden cada vez más a incorporar profesorado de procedencia diversa, como por la gran variedad de alumnado de otras nacionalidades que pueden estar presentes y convivir en los actuales campus universitarios. Pero sobre todo porque tanto las universidades como las escuelas son el germen para el cambio y la transformación que la sociedad necesita y desea para poder hacer frente a los retos de la globalización.

También es preciso tener en cuenta que la formación del profesorado todavía está muy segmentada por asignaturas o áreas de conocimiento que muchas veces, a parte de las que son de formación básica u obligatoria, son muy vinculantes a las didácticas específicas como por ejemplo: la lengua, las ciencias, las matemáticas, la educación física, o la educación artística, entre otras. A partir de los trabajos revisados, y las reflexiones que se pueden extraer de los mismos, sería necesario un tratamiento más globalizado e interdisciplinar también desde la formación universitaria de maestros, no tan sólo porque es una de las nuevas tendencias y exigencias curriculares sino también porque es la mejor manera de abordar la diversidad cultural desde el enfoque intercultural. Todo esto requiere, por tanto, la concienciación, ya desde la formación inicial de maestros y maestras, que el desarrollo de la competencia intercultural no es algo ligado solo al tratamiento de las lenguas extranjeras o las asignaturas de educación inclusiva. En este caso, se trata de un aspecto que es competencia de todas las materias y que, por tanto, es susceptible de ser tratado desde un enfoque y una mirada interdisciplinar y transversal que se pudiera hacer desde todas las áreas.

En conclusión, para modificar la formación inicial del profesorado ofertada en la actualidad, cada vez serán más necesarios planes de estudio capaces de introducir cambios y mejoras en sus enfoques para el tratamiento de la diversidad cultural, a partir de planteamientos globalizados y orientados a la acción desde la práctica (Elosua, 2015).

### **El desempeño de la competencia intercultural en el aula**

Si los currículos educativos actuales deben promover en su alumnado el desarrollo de competencias y saberes clave para la vida es imprescindible, por tanto, que los centros educativos no rehúyan la responsabilidad de tratar la diversidad cultural, y el desarrollo de la competencia intercultural. Esta competencia estrechamente va relacionada con los postulados de la UNESCO y una educación inclusiva para todos, o algunos proyectos

Europeos que pretenden la inclusión de todo el alumnado, planteando algunas prácticas de éxito, (Flecha, 2015) en las que las personas en riesgo de exclusión social deben de integrarse también a teniendo a su particularidades culturales y sociales. En este sentido, es preciso tener en cuenta que estos planteamientos ya fueron puestos en práctica gracias a pedagogos como Freire. Tal y como el autor dejó recogido en su pedagogía del oprimido (Freire, 1987), es crucial que la educación sea una herramienta capaz de superar barreras y trabajar para la inclusión, el progreso y la posibilidad de mejora social y económica de todas las personas.

A partir de aquí, y una vez planteado el reto y desafío que presenta el tratamiento y valoración de la diversidad cultural y el desarrollo de competencias por parte de los docentes para que así lo posibilitem, es preciso ver cómo todo ello se concreta en las aulas. Esto es, cómo los docentes promueven el desarrollo de esta competencia en sus alumnos y alumnas, una vez que éstos han sido capaces de adquirir y desempeñar esta competencia. Sólo así será posible planificar, diseñar e implementar situaciones de aprendizaje pertinentes para transferir a su alumnado.

Partiendo de esta base, se desarrollarán los aspectos relativos al rol de los docentes y las estrategias de intervención en las aulas para, posteriormente, ejemplificar y reflexionar en torno a experiencias de éxito existentes.

### **El rol de los docentes para el desarrollo de la competencia intercultural en el aula y el tratamiento de la diversidad cultural**

La competencia intercultural como habilidad a desarrollar para enfrentarse y dar respuesta a acciones o expectativas procedentes de otras personas de diversas culturas (Oliveras, 2000) no se desarrolla de manera espontánea en el aula, aunque existan alumnos y alumnas en contacto con otros de diversas procedencias y culturas. Por ello es necesario que este aspecto sea uno de los objetivos a abordar en las aulas (Deardorff, 2009). La primera decisión radica en los docentes que han de ser consciente de ello y han de promover situaciones de aprendizaje y propuestas educativas que contemplen este fin. A pesar de la necesidad y el interés que el desarrollo de la competencia intercultural suscita, es cierto que ésta no siempre se acaba desarrollando, o que suele pasar desapercibida o ni tan siquiera atendida desde las áreas o asignaturas (Barnatt et al., 2020). De hecho, distintos estudios remarcan que los docentes no estarían del todo preparados para hacer frente a la creciente diversidad de las aulas (Acquah et al., 2016; Celeste et al., 2019; Delk, 2019; OECD, 2019; Torrance, 2017) y, por extensión, para ofrecer una formación que promueva unas situaciones de aprendizaje que sean suficientemente significativas para su desarrollo. Incluso, ante la obiedad de su tratamiento en asignaturas relativas al aprendizaje de lenguas extranjeras existen estudios que remarcan su escasa consideración (Alonso Belmonte y Fernández Agüero, 2013) presentando incluso dificultades los docentes para la enseñanza intercultural a la que se aspira o sería deseable (Fernández y Pozzo, 2014).

Por otro lado, es preciso que los docentes cuenten ya con competencias interculturales para que su alumnado pueda aprovechar los conocimientos que los docentes han adquirido y las potencialidades pedagógicas de su tratamiento en las

actividades y propuestas del aula (Gómez-Zermeño, 2018). Esta competencia, también llamada Competencia Docente Intercultural (Okken et al., 2022), es clave porque condiciona la eficacia educativa de las acciones docentes y, por ende, la respuesta del alumnado en la adquisición de esta competencia. Para que su desarrollo sea posible, es necesario que el profesorado esté sensibilizado ante el fenómeno de la diversidad cultural y, seguidamente, que sea consciente de la necesidad de ser abordada en el aula para su desarrollo prestando atención a la diversidad en general y a la cultural en particular.

Esto sería fundamental para poder sentar las bases del trabajo que se realizará en esta línea y que debería de basarse, de forma preferente, en el uso del trabajo cooperativo, de metodologías activas, o estrategias globalizadas para promover la circulación de saberes en el aula entre distintos alumnos y facilitar así el desarrollo significativo de esta competencia. Todo ello además de la promoción del trabajo cooperativo y colaborativo, no sólo de forma presencial, pues es preciso considerar los nuevos entornos cooperativos en línea (Pinar, 2017). Más aún, teniendo en cuenta situaciones, por ejemplo, como la derivada del Covid en que ha sido imprescindible el trabajo virtual mediado por las tecnologías, o bien otras situaciones en las que se ha combinado el trabajo con plataformas digitales con alumnos de distintas procedencias y culturas. Por tanto, es positivo aprovechar todos los recursos disponibles también en la línea de potenciar el contacto entre culturas y el desarrollo de la competencia intercultural.

Además, es preciso comprender que los niveles de diversidad en los términos que se han señalado con anterioridad son cada vez más crecientes (Guofang et al., 2021). En este contexto diversificado, algunos de los documentos revisados destacan la existencia de algunas condiciones específicas en las aulas que contribuyen, de forma significativa, al desarrollo de la competencia intercultural docente. Algunas de estas condiciones son las siguientes: la edad de los alumnos, la gestión de aula que haga el profesor para potenciar los aprendizajes y la gestión de la diversidad, o la promoción de un aprendizaje centrado en el alumnado (Okken et al., 2022). Este último aspecto es clave para promover el contacto entre iguales y la comprensión mutua de todo aquello que es común y diferente para así enriquecerse mutuamente.

Todas estas condiciones tienen más que ver tanto con la gestión de los docentes y las actividades que promueven como con las características del alumnado, que no con la predisposición de los centros educativos y su ideario. De este modo, aunque un centro educativo pretenda ser más intercultural desde sus proyectos y documentos de centro, la responsabilidad final recae en aquel profesorado que tenga una mayor apertura y acogida a la diversidad en el aula. Es por esto que las características de los propios docentes serán uno de los elementos más influyentes para poder tratar la diversidad cultural en el aula. En este sentido, para ser conscientes de su influencia real será preciso tener en cuenta también las características de los distintos contextos y países, puesto que seguramente pueden variar de unos a otros, tanto por sus condiciones socio-económicas como por el porcentaje de diversidad que acogen y el que se refleja en las aulas de sus escuelas.

### **Estrategias de intervención y trabajo en el aula para favorecer la competencia intercultural**

Tal y cómo se apuntó en la sección anterior, es importante e imprescindible que los docentes desarrollen su competencia intercultural por los efectos que tiene este hecho en el alumnado. No sólo por el tipo de propuestas que pueden presentar, sino por el contacto que promueven entre los alumnos y alumnas en el aula. En esta línea, también es importante revisar las investigaciones y los documentos que hacen referencia a las estrategias utilizadas en las aulas para atender a la diversidad cultural, entendiéndose como una fuente de aprendizaje y riqueza. Del mismo modo, es preciso conseguir el desarrollo de esta competencia en el alumnado pensando los futuros ciudadanos que nos gustaría, y precisamos, tener en el siglo XXI. Esto es, en una sociedad que *per se* es intercultural.

En esta línea, algunos de los artículos revisados y analizados en relación al inter y multiculturalismo refieren al trabajo en el aula a partir de la narración de historias (Celeste et al., 2019). A través de estas historias y de su contenido ha de estar presente la diversidad cultural del aula y también pueden tener presencia otras culturas o elementos simbólicos y culturales de otros lugares. A este contar historias se le podrían unir otras actividades centradas en el alumno partiendo de la misma temática (Okken et al., 2022).

Además, es relevante que el trabajo que se realice en el aula sea interesante no sólo para los alumnos de distintas procedencias y culturas, teniéndolos en cuenta, sino para todos. También sería pertinente incluir a los familiares de los y las estudiantes en las aulas y hacer actividades conjuntas, para que se sientan más integrados en el centro educativo y contribuyan a incrementar el conocimiento sobre determinados aspectos culturales y propios. Este aspecto también podría contribuir a reducir estigmas (Kimball et al., 2016).

Por otro lado, el aprendizaje a través de historias es preciso que no se atribuya solamente a determinadas áreas como las relacionadas con el aprendizaje de lenguas o la educación en valores, siendo estas narraciones un interesante punto de partida para de cualquier tipo de aprendizajes de forma integrada, que tengan en cuenta el desarrollo de esta competencia desde distintas áreas y perspectivas.

De hecho, estas historias se pueden aprovechar de distintos modos, pudiendo ser, por ejemplo, teatralizadas, combinándolo con músicas y danza tradicionales de otros lugares, trabajando desde el movimiento corporal. También pueden ser un buen inicio y detonante para el trabajo de expresiones visuales y plásticas. Asimismo, a partir de una parte del cuento o de la narración pueden generarse expresiones escritas en distintos idiomas o bien explorar algunos aspectos relativos al conocimiento del medio. Por tanto, esta mirada abierta e interdisciplinaria también puede ser favorable para el desarrollo de la competencia intercultural. De todos modos, es preciso tener en cuenta que todo trabajo ha de partir de la llamada “sensibilidad cultural” y la aceptación a la diversidad, aspectos fundamentales a promover en las aulas a través de las propuestas de aprendizaje presentadas (Mellizo, 2017).

Por otro lado, otros estudios analizados destacan la importancia de la promoción de Programas de acción tutorial intercultural (PAT), dónde maestros y maestras expertos dirigen el trabajo del aula para contribuir al desarrollo la competencia intercultural,

ayudando con distintas acciones a desarrollar habilidades y actitudes interculturales en el alumnado (Hernández-Bravo et al., 2017).

A partir de aquí, también son importantes otros elementos a introducir en el aula que pueden favorecer una intervención educativa para el desarrollo de la competencia que nos ocupa. De entrada, es preciso considerar la co-docencia en el aula. dónde uno de los dos profesores tenga la su competencia intercultural docente desarrollada. De este modo, el maestro/a tutor/a o referente del aula puede trabajar conjuntamente con otro maestro o maestra que esté formado en atención a la diversidad o tengan especial sensibilidad hacia el trabajo de la interculturalidad. Todo ello para facilitar la realización de propuestas conjuntas y compartidas en aula, así como la creación de materiales. Además, desde este punto de vista, la co-docencia ayudaría también a una evaluación más exhaustiva y personalizada de esta competencia por parte del alumnado, así como una mejor atención a la diversidad, en este caso, cultural.

También es importante considerar el valor del aprendizaje cooperativo, permitiendo el contacto y trabajo en el aula entre alumnos heterogéneos de forma intencional. Aquí radicaría nuevamente la importancia del rol del docente con este fin. Del mismo modo, serían útiles Programas de Acción Tutorial (PAT) que promuevan el trabajo en valores desde la interculturalidad, promoviendo el estudio de casos, role playings, la realización de juegos conjuntos, o bien el visionado de vídeos de concienciación y su posterior posible debate.

Adicionalmente, es preciso mencionar que el deseable trabajo de la competencia intercultural va totalmente alineado con el desarrollo de metodologías activas, globalizadas, democráticas y participativas en el aula por parte de los docentes. Es decir, aquellas estrategias y enfoques metodológicos que pongan a los alumnos y alumnas en el centro, promoviendo su cooperación y diálogo. Por tanto, no se trata tanto de estrategias concretas para su consecución, sino de aprovechar las que se promueven en las aulas actualmente, tales como el trabajo por proyectos, para abordar también estos aspectos indistintamente del área. Todo ello, partiendo además, si es posible, de situaciones reales que sean próximas al alumnado, a sus contextos, culturas y lugares de procedencia. Aprovechándose para crear aprendizajes en contacto, que sean ricos para todos y que promuevan el conocimiento mutuo del otro, de códigos propios y compartidos, para vivir en sociedad.

Finalmente, es preciso considerar que en muchos casos tampoco se ofrece un currículum que promueva la interculturalidad, por ejemplo, en el caso del contexto Español, cosa que tampoco contribuye a que se les dé especial atención a todos estos aspectos (Jordán, 2001). Por tanto, su tratamiento queda, en muchos casos, sujeto a la voluntad de los centros educativos y de los planes de atención a la diversidad que diseñen (Hernández-Bravo et al., 2017). Este hecho pone en relieve la necesidad de buen liderazgo en los centros educativos, que esté concienciado de la atención a la diversidad cultural. Todo ello para que no quede este trabajo como algo opcional o anecdótico en los centros, sino que forme parte de su eje vertebrador.

De todos modos, cada vez son más las escuelas sensibilizadas hacia la interculturalidad y el desarrollo de esta competencia en el alumnado. En esta línea, destacan estudios, por ejemplo, en el contexto español, como el aportado por Molina Diaz y Sales (2021) contextualizado en una escuela rural que está en un proceso de transformación para ser más inclusiva y sensible a la diversidad cultural. Aquí radica también la importancia del trabajo del profesorado, de las familias y la comunidad educativa con el mismo fin, siendo en todo caso la participación democrática uno de los ejes centrales del éxito. Este estudio también muestra la complejidad del proceso y la necesidad de estar constantemente buscando símbolos de identidad y de motivar al profesorado y al resto de agentes implicados en la educación para trabajar por esta atención a la diversidad. Todo ello deja entrever además que este es un aspecto que no ha de quedar dentro de las paredes de las aulas y que se trata de un trabajo a realizar en sociedad y para la sociedad. Por tanto, la responsabilidad si bien es de los centros, y los docentes, pero también es importante que sea compartida con otros miembros de la comunidad y las familias, siempre que sea posible. Es imprescindible abrir las paredes del aula y contar con su ayuda, soporte y colaboración.

### **Experiencias actuales de éxito en el desarrollo de la competencia intercultural**

Diversos de los estudios y documentos revisados permiten realizar una aproximación a diversas experiencias de éxito que se llevan, y están llevando a cabo, en los centros educativos con la finalidad de fomentar el desempeño de la competencia intercultural entre su alumnado.

En primer lugar, debe destacarse que estas experiencias abarcan todas las etapas educativas de la educación básica u obligatoria. También que algunas de las experiencias seleccionadas se sitúan preferentemente en el contexto europeo. En concreto, en contextos en donde el fenómeno de la diversidad cultural es considerado como una problemática educativa a resolver.

Prestando atención al contenido de las experiencias seleccionadas en este trabajo, se destacan las que conciben la competencia intercultural desde diversas perspectivas: como una competencia de naturaleza eminentemente instrumental o, por el contrario, como una competencia de naturaleza interdisciplinar o transversal.

En el primero de los casos, este hecho supone que, por norma general, las propuestas de intervención realizadas desde los centros escolares se realizan desde diversas materias afines como, por ejemplo, lengua (Khanukaeva, 2020) o educación física (Tsuda et al., 2022; UNESCO, 2015). Es decir, a través de aprendizajes o contenidos tradicionalmente asociados a una determinada disciplina concreta pero cuyo tratamiento es fundamental porque se centra en aspectos clave tanto para el diálogo intercultural o para el conocimiento y la vivencia de prácticas, costumbres y valores asociados a diversas culturas.

Por otra parte, en lo que respecta a aquellas experiencias que abordan la competencia intercultural desde una perspectiva interdisciplinar o transversal, las propuestas se suelen caracterizar por abordar su desempeño a partir de un proyecto global

que impregna tanto las materias como cualquier actividad o tarea vinculada con la vida del centro. Un buen ejemplo de ello es la experiencia reportada por Van Driel (2018), el cual destaca el trabajo de las escuelas que entienden la diversidad cultural, como una fuente de aprendizaje para todos y como una oportunidad a aprovechar desde los centros educativos. En concreto, se trata de experiencias que promueven las interacciones positivas entre los alumnos y alumnas y también el trabajo conjunto con la comunidad educativa.

Siguiendo esta misma línea, también se observan propuestas de intervención basadas en aprovechar las actividades de movilidad de estudiantes para diseñar e implementar protocolos que monitorizan el grado de desarrollo de la competencia intercultural a partir de las actividades realizadas con los estudiantes visitantes (Baiutti, 2021). O bien programas destinados a promover la sensibilidad y concienciación del profesorado y alumnado con respecto a la diversidad cultural y la educación intercultural (Aguado-Odina et al., 2017; Mellizo, 2017).

Finalmente también se destacan propuestas de intervención que pretenden fomentar y evaluar el desempeño de la competencia intercultural, a través del diseño específico de planes de acción tutorial con la intención de llevar un seguimiento más individualizado y particular del alumnado implicado (Hernández-Bravo et al., 2017); o bien fomentar gracias a la participación de todos los miembros de la comunidad educativa un programa específico de participación democrática orientado a construir una comunidad inclusiva e intercultural (Molina-Díaz y Sales, 2021).

## **Conclusiones**

A modo de conclusión, es preciso considerar las principales aportaciones reportadas anteriormente con el objeto de dar respuesta a las preguntas de investigación planteadas inicialmente y, por tanto, de dar respuesta a los objetivos marcados en relación al tratamiento de la diversidad cultural en la escuela del siglo XXI y el necesario desarrollo de la competencia intercultural en docentes y, por ende, en el alumnado. Todo ello para dar respuesta a la diversidad cultural presente en el aula que es un reflejo de la sociedad actual. Considerando, por tanto, cambios y transformaciones necesarias en las prácticas educativas con efecto más allá de las paredes del aula.

De este modo, en lo que respecta al objetivo general del capítulo relativo a: “determinar el estado de la cuestión con respecto al desempeño de la competencia intercultural del alumnado a partir del análisis de la documentación específicamente referida a su conceptualización; experiencias de éxito y estrategias para su desarrollo en el aula; así como aspectos a considerar al respecto en la formación del profesorado para su consecución y correcto abordaje, aprovechando el valor de la diversidad cultural”, puede decirse que gracias al análisis documental de los artículos y las investigaciones citadas se ha podido obtener una visión general del estado del arte de la temática en cuanto a todos estos aspectos. Esto es, sobre la conceptualización de la competencia y de su atención social y escolar, y de su tratamiento en la formación inicial del profesorado desde las universidades. También se ha atendido al rol del docente y al desarrollo de su propia

competencia intercultural como el abordaje de la misma en las aulas a nivel estratégico y de prácticas de éxito.

Por otro lado, se ha hecho mención a la falta de tratamiento de la interculturalidad y la diversidad en los currículos de formación de profesorado; y a la necesidad de una mayor reflexión por parte de los centros educativos y los docentes, los cuales deberían de ser capaces de implementar acciones de liderazgo pedagógico en los centros, para transformar sus idearios, proyectos y las prácticas utilizadas en las aulas. Todo ello desde la concienciación para pasar a la acción, y siempre teniendo en cuenta las necesidades de la sociedad y del alumnado e incluyendo, cuando sea posible, a la comunidad educativa y las familias.

Asimismo, en lo que respecta a las pautas de actuación en las aulas, las principales acciones deberían de estar alineadas con las metodologías activas y participativas; la integración y promoción del trabajo cooperativo; la ayuda mutua entre alumnos de distintas procedencias; la visibilidad de otras culturas; y la reflexión sobre las mismas y la inclusión desde distintas áreas de contenidos relacionados con esta competencia. Paralelamente, los documentos analizados también destacan acciones como la co-docencia con profesores especialistas en atención a la diversidad o bien PAT diseñados con esa sensibilidad hacia la diversidad.

En consecuencia, puede concluirse que, para desarrollar la competencia intercultural en los alumnos, será necesario contar con una formación docente adecuada. Esto es, que los docentes sean conscientes de su tratamiento en el aula y tengan también desarrolladas competencias que permitan poner en práctica estrategias e intervenciones para dar una respuesta adecuada a todo el alumnado, atendiendo a la diversidad.

Por otro lado, si bien los centros educativos suelen estar predispuestos a abordar la diversidad a partir de un enfoque intercultural, es evidente que su tratamiento depende de la sensibilidad y las habilidades específicas de su profesorado.

En este sentido, a pesar de que algunos de los estudios reportados ponen de manifiesto la motivación de los docentes para ello, también revelan que ambas dependen de la percepción que puedan tener con respecto a su capacidad para abordar la diversidad cultural y el desempeño de la competencia intercultural.

Por último, conviene señalar también que este capítulo de revisión teórica se caracteriza por destacar, gracias al análisis de las fuentes analizadas, la relevancia social del fenómeno de la diversidad cultural y el gran reto que para el presente y futuro próximo de educación del siglo XXI. Asimismo, si bien los casos derivados del modo en que esta diversidad se aborde en los centros escolares puedan ser a título particular, la literatura analizada también pone de manifiesto toda una serie de principios y estrategias de acción perfectamente generalizables a distintos contextos, al tiempo que permiten incitar el cambio y la renovación de las prácticas que se llevan a cabo desde los centros escolares o las instituciones de educación superior.

Paralelamente, es preciso tener en cuenta también las limitaciones del estudio presentado a lo largo de este capítulo, así como posibles nuevas líneas de actuación e

investigación que contribuyan a incrementar el conocimiento sobre todos aquellos aspectos tratados a lo largo de este trabajo. Sin embargo, si bien se trata de un análisis documental realizado a partir de una selección de fuentes recientes, y de un análisis acotado y sistematizado rigurosamente en función del objeto de estudio indicado al inicio de este capítulo, no puede descartarse la posibilidad que algunas publicaciones pertinentes y de relevancia no hayan podido ser consideradas. En este caso, algunos de los motivos que lo justificaran se corresponden con el hecho que o bien no se ha tenido acceso a la fuente, o bien no forman parte de la categoría *open access* para el texto completo.

Con respecto a las propuestas de continuidad sería conveniente que los distintos frentes abiertos que se han ido apuntando a lo largo del capítulo se recogieran para seguir incidiendo en investigaciones que vayan en la línea de cubrir necesidades como son el desarrollo de nuevos planes de intervención educativos para el desarrollo de la competencia intercultural de los docentes futuros y en ejercicio; nuevas estrategias para su asunción en las aulas; y factores que influyen en el desarrollo de actividades para la promoción del tratamiento de la diversidad cultural en diversos contextos.

En definitiva, este capítulo, además de todo lo comentado con anterioridad, ha permitido analizar el estado de la cuestión con respecto al tratamiento de la diversidad en las aulas y del desarrollo de la competencia intercultural en la escuela actual.

## Referencias

- Acquah, E. O., Tandon, M., y Lempinen, S. (2016). Teacher Diversity Awareness in the Context of Changing Demographics. *European Educational Research Journal*, 15 (2): 218–235. <https://doi.org/10.1177/1474904115611676>.
- Aguado-Odina, T., Mata-Benito, P., y Gil-Jaurena, I. (2017). Mobilizing Intercultural Education for Equity and Social Justice. Time to React against the Intolerable: A Proposal from Spain. *Intercultural Education*, 28(4), 408-423. <https://doi.org/10.1080/14675986.2017.1333874>
- Akkari, A. (2009). Introduction aux approches interculturelles en éducation. Université de Genève - Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation. <https://bit.ly/3jwwKE5>
- Alcalá del Olmo Fernández, M. J., Santos Villalba, M. J., y Leiva-Olivencia, J. J. (2020). Metodologías activas e innovadoras en la promoción de competencias interculturales e inclusivas en el escenario universitario. *European Scientific Journal*, ESJ, 16 (40), 6-23. <https://doi.org/10.19044/esj.2020.v16n41p6>
- Alvarado-Causi, E., Bellido-García, R. S., Cruzata-Martínez, A., y Alhuay-Quispe, J. (2022). Intercultural competences in primary school teachers' under the urban context of Huaraz City, Peru: an ethnographic and educational analysis. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 35(2), 176-193. <https://doi.org/10.1080/09518398.2020.1797209>
- Allison, B. N., y Rehm, M. L. (2007). Effective Teaching Strategies for Middle School Learners in Multicultural, Multilingual Classrooms. *Middle School Journal*, 39(2), 12–18. <https://bit.ly/3Yu2W9F>
- Baiutti, M. (2021). Developing and Assessing Intercultural Competence during a Mobility Programme for Pupils in Upper Secondary School: The Intercultura Assessment Protocol. *Frontiers. The interdisciplinary Journal of Study Abroad*, 33 (1), 11-42. <https://doi.org/10.36366/frontiers.v33i1.502>
- Barnatt, J., Andries D'Souza, L., Gleeson, A. M., Mitchell Viesca, K., y Wery, J. (2020). Intercultural competence in pre-service teacher candidates. *International Journal of Educational Reform*, 29(3), 211-235. <https://doi.org/10.1177/105678791989686>
- Bash, L. (2014). The globalisation of fear and the construction of the intercultural imagination. *Intercultural Education* 25(2). 77-84. <https://doi.org/10.1080/14675986.2014.885223>
- Belmonte, I. A., y Agüero, M. F. (2003). Enseñar la competencia intercultural. *Enseñar hoy una lengua extranjera*, 0, 184-225.

- Bravo, J. A. (2011). La Competencia Intercultural en el alumnado de educación primaria: diseño y evaluación de un plan de intervención para su desarrollo [Universidad de Alicante]. <http://bit.ly/3DLbdOw>
- Celeste, L., G. Baysu, K. Phalet, L. Meeussen, y J. Kende. (2019). Can School Diversity Policies Reduce Belonging and Achievement Gaps between Minority and Majority Youth? Multiculturalism, Colorblindness, and Assimilationism Assessed. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 45(11): 1603–1618. <https://doi.org/10.1177/0146167219838577>.
- Comisión Europea. (2014). Horizon 2020 en breve. Unión Europea. <https://doi.org/10.2777/80075>
- Choi, W., y Chepyator-Thomson, R. (2011). Multiculturalism in teaching physical education: a review of us based literature. *Physical Education, Recreation, Sport & Dance*, 6(2), 14–20. <https://bit.ly/3JVKEtQ>
- Delk, T. D. (2019). Are Teacher-credentialing Programs Providing Enough Training in Multiculturalism for Pre-service Teachers? *Journal for Multicultural Education*, 13(3), 258–275. <https://doi.org/10.1108/JME-01-2019-0003>
- Eliyahu-Levi, D., y Ganz-Meishar, M. (2020). Designing Pedagogical Practices for Teaching in Educational Spaces Culturally and Linguistically Diverse. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 9(1), 74-90. <http://dx.doi.org/10.7821/naer.2020.1.480>
- Elosua, M. R. (2015). Intercultural Competence in the Education Process. *Journal of Education and Learning*, 4(1), 72–84. <https://doi.org/10.5539/jel.v4n1p72>
- Essomba, M. (2008). 10 ideas clave. La gestión de la diversidad cultural en la escuela. Graó.
- Fermín-González, M., y Dominguez-Garrido, M.C. (2021). A phenomenological approach to intercultural initial education. *Intercultural Education*, 32(6), 624-648. <https://doi.org/10.1080/14675986.2021.1962251>
- Fernández, S. S., y Pozzo, M. I. (2014). La competencia intercultural como objetivo en la clase de ELE. *Diálogos Latinoamericanos*, 22, junio, 27-45.
- Flecha, R., y Puigvert, L. (2002). Multiculturalismo y educación. En T. Lleixa (Ed.), *Multiculturalismo y Educación Física* (pp. 9–45). Paidotribo.
- Flecha, R., García, C., Sordé, T., y Redondo, G. (2007). Estrategias para la inclusión y la cohesión social en Europa desde la educación. In J. Giró (Ed.), *La Escuela del siglo XXI: la educación en un tiempo de cambio social acelerado : XII conferencia de sociología de la educación : Logroño, 14 y 15 de septiembre de 2006* (pp. 1–11). Universidad de la Rioja. <http://bit.ly/3HFSg11>
- Flecha, R. (2015). Successful educational actions through family involvement. In *Successful educational actions for inclusion and social cohesion in Europe*. Springer. <https://bit.ly/3YtrGih>
- Freire, P. (1987). *Pedagogía del Oprimido* (36a.ed). Siglo XXI.
- Garreta, J. (2011). La atención a la diversidad cultural en Cataluña : exclusión , segregación e interculturalidad. *Revista de Educación*, 355, 213–233. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2011-355-022>
- Gómez-Zermeño, M. G. (2018). Strategies to identify intercultural competences in community instructors. *Journal for Multicultural Education*, 12 (4), 330-342. <https://doi.org/10.1108/jme-12-2016-0062>
- Guofang, L., L. Marom, J. Anderson, J. Hare, y M. McTavish. 2021. “Superdiversity, Emergent Priorities, and Teacher Learning.” In *Superdiversity and Teacher Education: Supporting Teachers in Working with Culturally, Linguistically, and Racially Diverse Students, Families, and Communities*, edited by L. Guofang, 1–16. Routledge Taylor & Francis.
- Hernández-Bravo, J. A., Cardona-Moltó, M. C., y Hernández-Bravo, J. R. (2017). Developing elementary school students’ intercultural competence through teacher-led tutoring action plans on intercultural education. *Intercultural Education*, 28(1), 20-38. <https://doi.org/10.1080/14675986.2017.1288985>
- Khanukaeva, A. (2020). In pursuit of intercultural competence: exploring self-awareness of EFL in a lower-secondary school in Norway. *Intercultural Communication Education*, 3(3), 118-140. <https://doi.org/10.29140/ice.v3n3.370>
- Kimball, E. W., Moore, A. Vaccaro, A., Troiano, P. F. y Newman, B. M. (2016). College Students with Disabilities Redefine Activism: Self-advocacy, Storytelling, and Collective Action. *Journal of Diversity in Higher Education*, 9(3), 245–260. doi:<https://doi.org/10.1037/dhe0000031>
- Krotik, K.V., y Morhun, O. O. (2021). The Development of Intercultural Competence of Secondary School Pupils and University Students. *Arab World English Journal (AWEJ) Special Issue on Covid*, 19, 244-263.
- Lash, M., Madrid Akpovo, S., y Cushner, K. (2022). Developing the intercultural competence of early childhood preservice teachers: Preparing teachers for culturally diverse classrooms. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 43(1), 105-126. <https://doi.org/10.1080/10901027.2020.1832631>

- McMillan, J. H., y Schumacher, S. (2011). *Investigación educativa. Una introducción conceptual* (5th ed.). Pearson-Addison Wesley.
- Manzano-García, B., y Fernández, M. T. (2016). The Inclusive Education in Europe. *Universal Journal of Educational Research*, 4(2), 383–391. <https://doi.org/10.13189/ujer.2016.040210>
- Mellizo, J. M. (2017). Exploring intercultural sensitivity in early adolescence: A mixed methods study. *Intercultural Education*, 28(6), 571-590. <https://doi.org/10.1080/14675986.2017.1392488>
- Molina Diaz, M., y Sales, A. (2021). ‘Som escola’. The construction of an inclusive intercultural community in a school undergoing transformation. *Intercultural Education*, 32(1), 1-16. <https://doi.org/10.1080/14675986.2020.1845450>
- Murray, H.M. (2022). Teaching about indigenous peoples in the EFL Classroom: practical approaches to the development of intercultural competence. *TESOL Journal*, 13 (2), e645. <https://doi.org/10.1002/tesj.645>
- OECD. 2019. TALIS 2018 Results (Vol. I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners. OECD.
- Ouellet, F. (2002). L'éducation interculturelle et l'éducation à la citoyenneté. Quelques pistes pour s'orienter dans la diversité des conceptions. *VEI Enjeux*, 129, 146–167. <https://bit.ly/3I5JWt1>
- Okken, G. J., Jansen, E. P. W. A., Hofman, W. H. A., y Coelen, R. J. (2022). The relationship between intercultural teaching competence and school and classroom level characteristics. *Intercultural Education*, 33(2), 193-210. <https://doi.org/10.1080/14675986.2022.2031904>
- Pillay, S., y James, R. (2015). Examining Intercultural Competency Through Social Exchange Theory. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 27(3), 320–329. <https://bit.ly/3XcWkM2>
- Pinar, A. (2017). Desarrollo del conocimiento cultural y de la competencia intercultural a través del aprendizaje cooperativo en línea. Volúmenes temáticos. Actas del III Congreso Internacional de Innovación Docente e Investigación en Educación Superior cambios en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las Áreas del Conocimiento. <https://bit.ly/3JNBEqJ>
- Sierra-Huedo, M. L., y Nevado-Llopis, A. (2022). Promovendo o desenvolvimento da competência intercultural no ensino superior através das intervenções na aprendizagem intercultural. *Revista Electrónica Educare*, 26(2), 526-546. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.26-2.28>
- Torrance, H. (2017). Blaming the Victim: Assessment, Examinations, and the Responsibilisation of Students and Teachers in Neo-liberal Governance. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 38(1), 83–96. <https://doi.org/10.1080/01596306.2015.1104854>
- Tsuda, E., Olsen, E.B., Sato, M., Wyant, J.D., y Watanabe, R. (2022). Developing intercultural in elementary Physical Education: An online international collaboration between the U.S. and Japan. *Curriculum Studies in Health and Physical Education*, 13(2), 138-155. <https://doi.org/10.1080/25742981.2021.1992291>
- United Nations Conference on Trade and Development. (2019). *SDG Pulse 2019*. <https://doi.org/10.18356/9789210011570>
- UNESCO. (2015). *Educación física de calidad. Guía para los responsables políticos*. UNESCO.
- Van Driel, B. (2018). Two best practices from Portugal, *Intercultural Education*, 29(5-6), 624-626. <https://doi.org/10.1080/14675986.2018.1500127>
- Wang, Ch. (2023). Commanding the class in a foreign tongue: language proficiency and intercultural competence on classroom leadership. *Education and Urban Society*, 55(1), 34-55. <https://doi.org/10.1177/00131245211048428>
- Yesilel, D. B. A. (2021). An Outlook on the Pre-Service EFL Teachers' Intercultural Competence in Turkey. *i-Manager's Journal on English Language Teaching*, 11(4), 31. <https://doi.org/10.26634/jelt.11.4.18004>

# DESAFÍOS Y PERSPECTIVAS DE LA EDUCACIÓN

**TOMO 2**

**CAPÍTULO**

**2**



DOI: <https://doi.org/10.53595/eip.008.2023.ch.2>

**Educación universitaria y medio  
ambiente para el desarrollo sostenible**

**David Auris Villegas  
Miriam Vilca Arana  
Pablo Saavedra Villar  
Janet Natalia Mendoza Rejas  
Manuel Nicolás Morales Alberto**



**EIP** EDITORIAL  
IDICAP  
PACÍFICO

## **Educación universitaria y medio ambiente para el desarrollo sostenible**

### **David Auris Villegas**

Universidad Católica de Trujillo, Benedicto XVI

<https://orcid.org/0000-0002-8478-6738>

[davidauris@gmail.com](mailto:davidauris@gmail.com)



Licenciado en Educación por la Universidad Nacional Mayor de San Marcos y Máster en Educación por la Universidad de La Habana. Ha sido profesor de posgrado desde hace ocho años. Ponente en congresos nacionales e internacionales en temas pedagógicos. Ha publicado libros y varios artículos en revistas indexadas. Creador y desarrollador del ABDIV (Aprendizaje basado en el diálogo interactivo vivencial)

### **Miriam Vilca Arana**

Universidad Nacional San Luis Gonzaga

<https://orcid.org/0000-0002-4898-4569>

[mvilca@undc.edu.pe](mailto:mvilca@undc.edu.pe)



Ingeniero Químico por la Universidad Nacional San Luis Gonzaga. Máster en Docencia Universitaria por la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Investigadora, Consultora, Mentory, divulgadora científica, asesora de tesis de pregrado y posgrado. Ha publicado libros y artículos científicos de investigación en revistas indexadas. Es Docente Ordinaria en la Universidad Nacional San Luis Gonzaga.

### **Pablo Saavedra Villar**

Universidad Nacional del Centro del Perú

<https://orcid.org/0000-0003-1467-5474>

[villarsaa44@hotmail.com](mailto:villarsaa44@hotmail.com)



Lic. En Antropología y educación, Universidad Nacional del Centro del Perú. Dr. En ciencias de la Educación, Universidad Nacional Enrique Guzmán y Valle. Ensayista e investigador. Publicación de artículos en revistas indexadas, Libros y capítulos. Docente de pregrado en la Universidad Nacional de Huancavelica, ingeniería de sistemas-pampas. Fue docente de postgrado Universidad Norbert Wiener, Hermilio Valdizán, José Carlos Mariátegui, UPCI y Sergio Bernales.

### **Janet Natalia Mendoza Rojas**

Universidad Privada Tecnológica del Perú

<https://orcid.org/0000-0002-1059-7280>

[Jamereica78@gmail.com](mailto:Jamereica78@gmail.com)



Economista. Especialista en Tics de la Educación, Doctor en Ciencias Empresariales, Magister en Finanzas, Magister en Gestión Pública, Docente de la Facultad de Derecho, Economía y Negocios Internacionales, y de la Escuela de Post grado de la Universidad Nacional San Luis Gonzaga.

### **Manuel Nicolás Morales Alberto**

Universidad Nacional de Cañete

<https://orcid.org/0000-0001-9983-6956>

[moralesalbertomanuel605@gmail.com](mailto:moralesalbertomanuel605@gmail.com)



Contador Público Colegiado y Recertificado. Magister en Docencia Universitaria e Investigación, Doctor en Contabilidad, Ex Miembro del Directorio de EMAPA Barranca, Ex Funcionario de la Dirección Regional de Salud de Ancash, Ex Director Académico de la Universidad Nacional Santiago Antúnez de Mayolo, Ex Responsable de Escuela Profesional de Contabilidad de la Universidad Nacional de Barranca, Docente Ordinario Categoría Principal de la Universidad Nacional de Cañete, Responsable de la Escuela Profesional de Contabilidad.

# **Educación universitaria y medio ambiente para el desarrollo sostenible**

## **University education and environment for sustainable development**

David Auris Villegas  
Miriam Vilca Arana  
Pablo Saavedra Villar  
Janet Natalia Mendoza Rejas  
Manuel Nicolás Morales Alberto

### **Resumen**

El cambio climático es un problema incluso de mayor gravedad que el Sars Cov-2 si se considera que afecta a todo el ecosistema de manera incontrolada, su no tratamiento de manera seria, coherente y efectiva ha posibilitado que este problema crezca a pasos agigantados. De este modo, el objetivo es buscar la reflexión de la población entera, empero, principalmente de las universidades como centros de innovación científica que permita soluciones eficaces y duraderas. Para tal efecto se propone como tesis que, el repensar el sistema económico y educativo hacia el enfoque del buen vivir puede posibilitar una correcta praxis ambiental, ética y responsable desde la educación universitaria. El trabajo se ha realizado bajo el enfoque cualitativo buscando a través del análisis bibliográfico de las categorías Educación universitaria, Medio ambiente y Desarrollo sostenible interconectar propuestas y reflexiones para una nueva alternativa educativa universitaria por fuera de su interés capitalista. En conclusión, se busca reforzar el tema ambiental para el desarrollo sostenible desde la reflexión y las normativas claras establecidas en la malla curricular que establezcan nuevas políticas educativas a nivel regional y mundial a través de inventos y hallazgos científicos acordes a solucionar el problema.

**Palabras clave:** Desarrollo sostenible, educación ambiental, educación universitaria, medio ambiente, políticas educa-ambientales.

### **Abstract**

Climate change is an even more serious problem that sars cov 2 is considered to affect the entire ecosystem in an uncontrolled way, its treatment in a serious, coherent and effective way has made it possible for this problem to grow by leaps and bounds. In this way, the objective is to seek the reflection of the entire population, although, mainly, of the universities as centers of scientific innovation that allow effective and lasting solutions. For this, it is proposed as a thesis that rethinking the economic and educational system with a focus on living well can enable a correct environmental, ethical and responsible praxis from university education. The work has been carried out under a qualitative approach, seeking through a bibliographical analysis of the categories University education, Environment and sustainable development, to interconnect

proposals and reflections for a new alternative university education in the face of capitalist interests. In conclusion, it seeks to reinforce the environmental issue for sustainable development based on reflection and clear standards established in the curriculum that establish new educational policies at the regional and global level through scientific inventions and the conclusions agreed to solve the problem.

**Keywords:** Sustainable development, Environmental education, University education, Environment, Educational-environmental policies.

## Introducción

El progreso tecnológico<sup>1</sup>, el aumento demográfico de la humanidad, la contaminación ambiental y las megatendencias mundiales hacen que el hábitat planetario se vea afectado enormemente y ante estos problemas cada vez más complejos, las instituciones, los gobiernos y las comunidades deben emprender un diálogo horizontal y sincero que permita la solución a los problemas sociales desde el enfoque ecológico. Al respecto, las universidades como instituciones que más investigan son los llamados a liderar una propuesta de cultura ambiental que permitan el desarrollo sostenible, asumiendo como tarea la difusión de la educación ambiental, para desarrollar la conciencia ambiental de la ciudadanía global. Para Fernández, et al., (2021), es importante entonces que las universidades luchen contra las imposiciones hegemónicas que impiden localizar los problemas, y que generan, además, insuficiencia para responder las contradicciones sociales.

En esa medida, la educación universitaria medioambientalista en todos los países está orientados a repensar desde la globalidad para actuar en la localidad en correspondencia con los postulados de un mundo verde como salvoconducto de la humanidad en este único planeta, donde “las competencias para el desarrollo sostenible y la competencia global, se convierten en nuevas categorías que permiten la conformación de sociedades más justas y equitativas” (Rentería, et al., 2022, p. 18). Se reflexiona entonces, plasmar una educación superior ambiental como tema transversal impulsando una educación solidaria<sup>2</sup> con el medio ambiente bajo enfoques de la revolución verde y multidisciplinaria surgida desde la década de los cincuenta del siglo pasado. En tal sentido, la educación universitaria es comprendida como el desarrollo educativo holístico donde se coloca los múltiples saberes transdisciplinarios a fin de desarrollar aulas con sentido de transformación formativa correctamente guiada por el docente (López y Pérez, 2021, p. 31).

Por su parte, la educación ambiental es un proceso que parte desde un compromiso universitario, para llevar a cabo sus diferentes cursos desde un enfoque verde a partir de su entorno con el ánimo de que los estudiantes, docentes y administrativos, actúen con respeto hacia el mundo verde con miras de construir la sustentabilidad. Entonces, se busca relacionar el estudio geográfico con el histórico desde una perspectiva cultural, donde

---

<sup>1</sup> Las nuevas tecnologías se desarrollan en base a materia prima, principalmente, sustraída del subsuelo que afecta el ecosistema.

<sup>2</sup> Solidaridad humana y ambiental.

recaen responsabilidades educativas tanto al docente como a los estudiantes con mira al futuro sostenible ambientalmente desde el desarrollo y práctica de un pensamiento crítico-social (Molina y Ortiz, 2021).

Respecto al desarrollo sostenible, se comprende como un propósito esencial del hombre con enfoque asistencialista preocupado por los problemas socioambientales a nivel mundial, el cual invita a la humanidad a reflexionar y concientizar sus acciones en un intento de cambiar la actual realidad que enmarca al hombre dentro de la indiferencia por su habitad y el crecimiento colectivo. De tal manera, el desarrollo sostenible es la construcción de una teoría social que brinda herramientas para el buen vivir desde la participación humana plena con claves de justicia y solidaridad (Lloret et al ,2021).

La educación universitaria medioambiental es muy importante para el desarrollo sostenible en el contexto donde se desarrolla, generando innovadores proyectos como *mapa verde*, donde universidades cubanas, por ejemplo, han transformado comunidades saludables estimulando la participación comprometida de los habitantes de la zona, siendo los líderes comunales, en conjunto con los actores universitarios, los guías del pueblo para la consolidación de tareas colectivas en pro del desarrollos sostenible desde el cuidado ambiental (Gallardo et al, 2020).

No obstante, debemos comprender que el inmediatismo y pragmatismo en el que vive hoy la humanidad, encierra un nuevo modo de vida acostumbrado a la destrucción, crisis ecológica, extinción del ecosistema con tal de satisfacer sus necesidades; en ese sendero, parece ser que el actual contexto social ha perdido nuestros valores y propuestas para el cambio como refiere Wangari Maathai (2006), nos hay respuesta contundente por parte de los pobladores como tampoco de la clase política, esta que se orienta al gobierno sin el pueblo en todas sus facetas, entre ellas, la falta de preocupación por el ambiente, no hay pues justicia que mejore la calidad de vida de la humanidad desde el medio ambiente.

Bajo esa premisa, no existe un proyecto de desarrollo sostenible conjunto que, viabilice la salvación global del medio ambiente capaz de enarbolar paradigmas ecológicos que se sustenten desde en la investigación. En tal sentido, Guzmán y López (2021) proponen campañas masivas organizadas por unidades académicas serias que busquen realmente el cambio sostenible, desde las colectividades, donde la información y formación sea constante para la conservación y restauración de distintos los ambientes hoy severamente dañados.

También cabe destacar el surgimiento de campañas de educación ambiental con óptimos resultados en universidades de países como Finlandia, Suecia, Australia, Dinamarca, Canadá y Alemania, los cuales deben ser replicados en países de menor predisposición al cuidado ambiental como los africanos y latinos. No obstante, el caso más dramático en torno al poco cuidado ambiental es Estados Unidos que demuestra su prepotencia hegemónica, donde la UNESCO-PNUMA (2012) ha argumentado lo siguiente: “en el pensamiento predominante del norte los conceptos ambientales tenían un recorte conceptual relativamente estrecho, muy relacionados con las casi inmóviles parcelas del saber que han estructurado en sus Universidades” (UNESCO – PNUMA, 2012).

En esta línea, parece que el estilo de vida y la necesidad de satisfacer el consumo humano está destruyendo al medio ambiente sin importar si el país es desarrollado o en vías de desarrollo, como el atroz consumo energético que produce serios daños al ecosistema ambiental. Pese a los avances del cuidado ambiental como las cumbres y congresos mundiales para salvar al medio ambiente como la reunión de Estocolmo<sup>3</sup> no hay resultados deseados y es ahí, que las universidades son los centros donde se debería impulsar investigaciones para que los gobernantes puedan tomar decisiones para salvar el planeta.

No obstante, se visualiza una separación entre la acción social ambiental y el desarrollo de la ciencia, donde este último se enmarca mayoritariamente en construcciones dañinas para el ecosistema y los organismos políticos y gubernamentales no desarrollan mayor proyecto efectivo que acabe con la problemática (Gonzales 2018).

Por otro lado, las instituciones educativas no son los únicos responsables del cuidado ambiental, también están las comunidades, las empresas, los medios de comunicación quienes deben sensibilizar el cuidado del medio ambiente en confabulación con las universidades que están en la obligación de generar líneas de investigación ambiental y sustentable desde la territorialidad.

Las que realmente están en el frente (...) Hablamos de los últimos pulmones de la Tierra, y necesitamos apoyar a estas tribus indígenas porque son las únicas que defienden estos lugares y evitan que desaparezcan para siempre. Estas tribus luchan no solo por su supervivencia, sino por el hábitat y la biodiversidad que existe en sus tierras (Di Caprio, 2019).

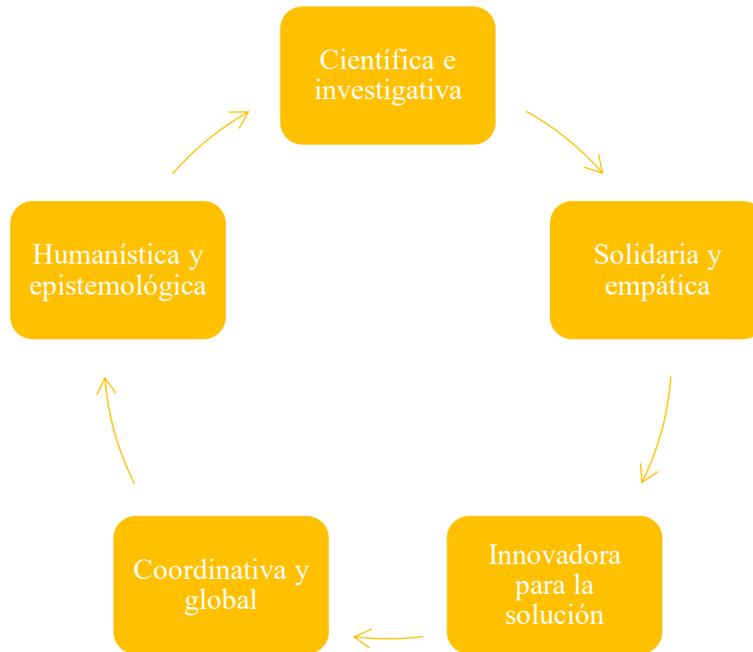
A partir de este contexto, la participación conjunta entre el sector universitario y las comunidades conscientes debe partir desde la transdisciplinariedad, epistemología pluralista e interculturalidad apoyado siempre desde la investigación, impulsando preguntas generadoras de debates, desde la educación ambiental formal e informal como: ¿Cuál será el futuro de la humanidad si no existe conciencia colectiva medioambiental? ¿es posible el desarrollo sostenible de la humanidad si su ambiente se encuentra en plena destrucción? ¿cuál es el rol de las universidades para el cuidado del medio ambiente en medio de un capitalismo devorante? ¿pueden los medios tecnológicos-digitales realmente contribuir a cambiar la actual tendencia de contaminación en el mundo? ¿las universidades están desarrollando investigaciones serias y ellas estarán en condiciones de liderar el cuidado del medio ambiente? ¿es tiempo de volver la mirada occidental hacia la comunidad nativa para aprender a cuidar el medio ambiente?

A partir de estos cuestionamientos que involucra a toda la ciudadanía planetaria, es importante hacer notar que los problemas medioambientales de contaminación originan año a año siete millones de muertes, es decir, existen quejas de factores ajenos a

---

<sup>3</sup> La Declaración de Estocolmo, que contenía 26 principios, dio comienzo formal a la concientización del medio ambiente global.

la actividad humana que dañan a la humanidad, pero no hay una conciencia crítica de lo se hace para mejorar la vida del planeta y, con ello, la vida humana (Thunberg, 2021).



**Figura 1**

Características de la educación ambiental universitaria que, necesariamente debe ser mejorada y adaptada conforme a las transformaciones de la vida.

## Método

La presente investigación se ha escrito desde el enfoque cualitativo de tipo analítico-reflexivo, hermenéutico, crítico y propositivo. La selección de fuentes son el resultado de una lectura acuciosa y rigurosa que ha permitido construir el discurso.

Las categorías educación universitaria, medio ambiente y desarrollo sostenible, han sido sistematizados individualmente para la redacción académica, este método de análisis separado ha permitido ahondar en cada categoría sacando lo nuevo y mejor de estos para posteriormente tejer el texto.

Los materiales de investigación empleadas han sido las fichas de selección de fuentes, los recursos digitales y el internet desde donde se extrajo investigaciones de alto impacto ya sea de revistas científicas indexadas o de artículos periodísticos de referentes en el campo tratado.

## Desarrollo y discusión

### Análisis conceptual de medio ambiente, educación universitaria y desarrollo sostenido

En la carta de Belgrado en 1975, oficialmente se inicia la educación ambiental con el objetivo de cuidar el medio y fomentar la sana, respetuosa y responsable cohabitación con los demás, a parir de reconceptualizar este término para lograr su comprensión y de esa manera lograr concientizar a la sociedad la importancia del medio ambiente.

Por otra parte, la educación universitaria es un espacio académico donde se discuten, debaten, investigan, desarrollan e innovan nuevos del cuidado del medio ambiente a través de gestión, capacitación, carreras afines como las ingenierías ambientales, siempre apuntando a ejercer la filosofía de una convertirse en una universidad sustentable que naturalmente, ahora las clases en todas las carreras se desarrollan desde el enfoque ambientalista.

Asimismo, el desarrollo sostenido es la capacidad de una sociedad para cubrir sus necesidades básicas con signos de equidad cuidando al medio ambiente para heredar a las futuras generaciones y así extender la presencia humana en la tierra. Para el Organización Mundial del Medio Ambiente (2003),

La sostenibilidad es un atributo de los sistemas abiertos a interacciones con su mundo externo. No es un estado fijo de constancia, sino la preservación dinámica de la identidad esencial del sistema en medio de cambios permanentes. Un número reducido de atributos genéricos pueden representar las bases de la sostenibilidad (p. 37).

En ese sentido, el desarrollo sostenido va adquiriendo nuevas valoraciones y conceptualizaciones en las universidades que ahora, se está desarrollando con fuerza a nivel mundial, conscientes que la sostenibilidad planetaria es clave para la supervivencia humana.

### **Educación universitaria ambiental**

A partir de la Agenda al 2030 por el desarrollo sostenible, las universidades del planeta, en Latinoamérica así como en Perú, han adoptado esta filosofía de compromiso ambiental como centro educativo, donde se potencia a través del currículo, habilidades y capacidades colectivas en las personas para la práctica y desarrollo de una cultura ambiental responsable a pesar de los intereses individualistas, más aún, cuando según Pedró (1995), las universidades se centran en la “calidad” educativa dejando de lado las políticas de igualdad e integración global. Ante lo que plantea el autor, se debe incidir en una educación por la equidad en correspondencia con el desarrollo equitativo articulado.

Ante esta situación, Pegalajar et al., (2022) manifiestan que, la formación del estudiantado debe responder a las necesidades de la humanidad en general, optando de esta manera por la Educación para el Desarrollo Sostenible, el cual permitirá enfrentar los desafíos sociales con un rostro solidario. Principalmente apunta a impulsar a una educación universitaria desde el enfoque ambientalista y humanitaria, teniendo como actores fundamentales al cuerpo docente provisto de capacidades bajo marcos de una materia de normas y leyes que les ayude a promover la sustentabilidad, así como la impulsar convenios entre universidades nacionales y extranjeras con el ánimo de lograr la sustentabilidad con un presupuesto económico.

### **Medio ambiente**

Los seres vivos, además de habitar un determinado territorio geográfico, comparten una íntima conexión entre lo diverso, sobresaliendo la humanidad como ser “razonable” y son ellos, los únicos responsables para manejar los hilos conductores del

destino del medio ambiente hacia un sustentable vivir comunitario. Para la ONU, es importante entonces recalcar que:

El ser humano es parte de una realidad ambiental, de los ecosistemas con los que interactúa y de los que se vale para su protección y subsistencia. En diferentes grados, los seres humanos y las sociedades están íntimamente ligados al medio que les rodea, siendo algunos grupos (como los pueblos originarios, el campesinado...) directa y especialmente dependientes de los recursos que el planeta nos brinda (Organización de las Naciones Unidas (ONU, en adelante), 2017, p. 10).

Precisamente, esa realidad y problemática ambiental, invita al ser humano a enarbolar su rol protagónico para hacer un uso adecuado de los recursos naturales, en correspondencia con las recomendaciones de organismos mundiales.

### **Desarrollo sostenible**

Como se ha mencionado antes, el desarrollo sostenible es una acción de vida solidaria de convivencia entre el ser humano y su entorno natural y el hombre como único pensante, tiene la responsabilidad de cuidarla a través de las investigaciones y una postura racional que involucre a la sociedad activa y organizaciones como los pactos globales y pactos locales para hacer de esta tierra nuestro verdadero hogar, siguiendo los mandato del 2015 que dio origen a los ODS, de las Naciones Unidas enfocada en las personas, en la paz, el planeta, las alianzas, la justicia y un mundo más equitativo entre otros. La sociedad contemporánea indudablemente no alcanza aún este desarrollo sostenible cíclico, como manifiesta Oliveira (2020), por lo general son sociedades extremadamente fragmentadas donde no hay un colectivismo histórico al moverse cada individuo y comunidad por sus propios intereses.

De lo cual, se desprende un compromiso con nuestro planeta sostenible y es momento de dejar de practicar la economía lineal de consumo como: extracción, manufactura, distribución y descarte para revertir la situación de las “poblaciones que formalmente no están en situación de guerra, [pero] viven hechos extremadamente violentos en su vida diaria. Por ejemplo, viven situaciones de hambre y desempleo, enfrentan muertes derivadas de enfermedades” (Unesco, 2013, p. 19). Sobre esto último, por ejemplo, las enfermedades mayormente son consecuencia de un ambiente contaminado que deben encontrar respuestas en las instituciones científicas, desde las universidades abiertas hacia comunidades ambientalistas. Para Ban Ki-Moon (2013), es necesario que los gobiernos vean a la educación como el potencial para cumplir misiones colectivas anhelando sociedades mejores para todos, es decir, eco-sostenibles.

### **¿Cómo se fusionan estos conceptos?**

La universidad es el espacio que permite el desarrollo de las personas y su especialización académica desde la rigurosidad científica de acuerdo al contexto. El medio ambiente por su parte es el espacio de ecosistemas que alberga a todos los seres. Finalmente, el desarrollo sostenible es la actividad humana que permite una vida solidaria, armoniosa y respetuoso dentro de nuestro planeta.

Los tres conceptos epistemológicos, necesariamente deben fusionarse para la supervivencia y cuidado de nuestra casa común que va más allá de lo individual, sino que compromete un abordaje desde lo colectivo, empresarial, social y universitario. En ese sentido, el engranaje y buen desarrollo de cada uno de estos traerá como consecuencia un mundo equitativo, donde una educación universitaria impulsa la científicidad ecológica para formar ciudadanos ambientales.



**Figura 2**

*El ciclo científico para un renovado medio ambiente a desarrollarse en las universidades*

### **Panorama mundial del medio ambiente y desarrollo sostenible**

Los informes de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, Unesco, dicen que la diversidad mundial se va extinguiéndose debido a la incesante contaminación y una deficiente labor institucional y gubernamental de los países. Esta crisis universal, innegablemente impacta con mayores fuerzas en las comunidades indígenas que, debido al avance social, ellos se ven desalojados de su entorno, convirtiéndolos en seres nómades como en gran parte de la Amazonía.

Veamos un hallazgo de Cuba, donde se presenta según Castro et al., (2020), una clara deficiencia respecto a conocimientos medioambientales tanto en el sector educación como en la población en general, siendo así poco responsables con el cuidado de su espacio. Esto se traduce en el poco interés de los gobiernos e instituciones para fomentar políticas del buen vivir y desarrollo sostenible más allá de inversionistas que ven en el hábitat un medio de ganancia<sup>4</sup>, en Chile, por ejemplo, se denota que la inversión capitalista crece o disminuye en los territorios ancestrales en la medida que estos “colaboren” o no con el negocio, así las comunidades se ven en una encrucijada de perder ingresos o cuidar su hábitat (Figuerola, 2016).

<sup>4</sup> Extracción de materias primas a lo largo y ancho del planeta con énfasis en los países en vías de desarrollo.

Para la humanidad, es puntual percibir que las épocas sufren constantes cambios y, con ello, las metodologías de actuación sobre los hombres y la naturaleza. Algunas universidades, conocedores de estas disrupciones, como se verá posteriormente han iniciado campañas académicas del cuidado ambiental para mejorar el actual panorama y tomar más conciencia de esta crisis civilizatoria. en esa medida, Bauman (2004) menciona que en el actual contexto existen ya programas de emancipación popular a las que les falta ser acompañadas por teorías críticas que pongan al hombre en constante alerta entendiendo que no se puede paralizar la acción emancipatoria en medio de una sociedad moderna-líquida que se encuentra en constante cambio y bajo nuevos retos. Además, agreguemos que hace falta más compromiso de la colectividad y diálogo de los saberes con miradas distintas, pero, abocados a un bien común, salvar nuestro medio ambiente en correspondencia con la ONU que, comienza a tomar el problema con mayor seriedad realizando

un llamado para un nuevo código, o marco ético, que sirviera de guía para los estados y, individuos hacia un futuro más justo y sostenible (...) Hay un gran interés en crear un sentido de ciudadanía global, un sentido de responsabilidad universal y promover valores y principios que inspiren los actores de nuestra sociedad a contribuir en la construcción de algo mejor para todos (Vilela, 2003).

De lo citado, se desprende que es necesario empoderar a la ciudadanía la importancia de practicar al cuidado del medio ambiente y esto se puede forjar en las aulas universitarias.

### **La educación superior y su compromiso con el medio ambiente**

La educación, considerando todas las herramientas legales y teorías vela los intereses del ambiente que rodea al hombre como el ecosistema, a nivel local, nacional e internacional desde muchas perspectivas éticas, interculturales e intergeneracionales, por tanto, es necesario ver desde la complejidad holística como una preocupación institucional por nuestra madre tierra, la finalidad del compromiso social universitario con en medio ambiente es dar sostenibilidad generalizada, cerrar el círculo que contemple todos los derechos humanos de manera íntegra, coordinando la paz a través de ejercicios con sustento académico transdisciplinar partiendo de lo local hasta lo regional, nacional y mundial (Márquez, et al., 2021).

### **Educación universitaria y el desarrollo sostenible**

El desarrollo sostenible implica un desarrollo sociocomunitario y equitativo, siguiendo el lema la educación ambiental comunitaria, estamos juntos y estamos educando juntos para la sustentabilidad en el VII Congreso Iberoamericano de Educación Ambiental en 2014 y es preciso recordar que es en Perú donde se inicia una conciencia legal de la problemática ambiental. Perú fue uno de los primeros países de Iberoamérica en aprobar, en el año 2012, la Política Nacional de Educación Ambiental, después de Brasil y otros. Ahora en las currículas se practican transversalmente la educación ambiental que requiere mayor fuerza para concientizar a la sociedad este desafío

ecológico, el mismo que las universidades desarrollan desde un “enfoque de responsabilidad social (...) en las dimensiones académicas, de investigación, de participación el desarrollo social y servicios de extensión, ambiental e institucional” (Ley 30220, 2014, p. 17). Por tanto, es imprescindible a la educación ambiental situar en el tiempo, espacio y territorio desde la acción académica que es un plus para el desarrollo sostenible, puesto que involucra mayor rigurosidad científica para el desarrollo integro humano-ambiente.

### **¿Es posible la educación universitaria medioambiental para el desarrollo sostenible?**

De lo escrito líneas arriba, la respuesta es afirmativa a esta interrogante, solo que el sistema universitario peruano y de otros países, deben ejercer un permanente ejercicio metacognitivo interdisciplinario académicos que enrumben hacia la humanización y el cuidado global para el buen vivir, así las universidades están en la obligación de proponer de acuerdo a las investigaciones, modelo de educación ambiental, como expresa Montoya (2018), no puede ser autoritaria sino pues coordinativa con la sociedad, escuchando a cada individuo para conocer cómo observan y visualizan estos el mundo. Es decir, la universidad requiere repensar, refundar y evaluar el compromiso con su medio ambiente y hacer posible una educación de interés planetaria y no antropocéntrica, en esa medida, posibilitar el estudio y desarrollo del ambiente para el desarrollo sostenible desde la práctica docente e interrelación social.

### **El papel de la educación superior en la búsqueda del desarrollo sostenible desde el enfoque ambiental**

La educación medioambiental exhibe aun serias insuficiencias para un exitoso desarrollo integral holístico, salvo en las carreras que su estudio que posee una agenda ambiental para construir una red colaborativa capaz de plantar cara al deterioro medioambiental. Para Vogelfanger (2021) se necesita entonces

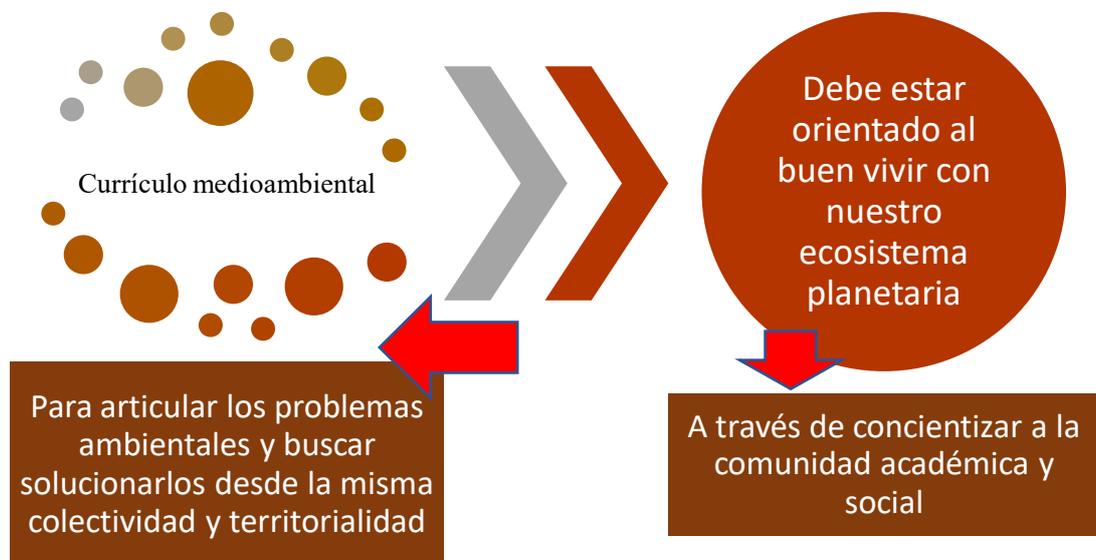
la alfabetización ambiental [que] apunta a conseguir una ciudadanía responsable, solidaria, crítica, con la capacidad de tomar decisiones informadas y de participar en la solución de las problemáticas para mejorar la calidad de vida de las personas. Esta educación requiere de un enfoque transversal, interdisciplinario y que trabaje sobre problemáticas locales y cotidianas (p. 13).

En esta línea, la educación ambiental es promover también la crítica en el estudiantado y los docentes para generar conflicto en torno a problemas ecológicas como, el consumo de agua, la contaminación ambiental, la deforestación, el exceso consumismo y el conocimiento de leyes para generar mayor conciencia y, desde la institucionalidad universitaria en perentorio ambientalizar los currículos. En consecuencia, estos centros de estudio deben asumir, además del cuidado ambiental, el factor económico de la población generando las condiciones dentro del cuidado ambiental, para que los individuos se sostengan en empleos de calidad (Objetivo del Desarrollo Sostenible (ODS), 2018).

### La problemática universitaria para abordar temas ambientales

El marco teórico y los antecedentes de estudio nos alertan que el cuidado ambiental es algo que no se ha realizado a profundidad en la mayoría de universidades del mundo desde su fundación, por lo que es necesario plantear un visión del futuro ecológico y compartido como humanidad-especie, Para Piza et al, (2018), estos currículos son necesarios entendiendo que se optará por la transdisciplinariedad a fin de cerrar el círculo problemático ambiental que delinearé el desarrollo sostenible.

Ante esta mirada, se hace hincapié la elaboración masiva y coordinada, de un currículo medioambiental que involucre a la colectividad, el saber de los pueblos ancestrales y el conocimiento científico que alimente la enseñanza-aprendizaje del buen vivir humano, con nuestro ecosistema global como un Derecho humano a la vida. El currículo entonces debe crear espacios eco-científicos que finalmente favorezca también el desarrollo tecnológico, mayor eficiencia energética y nuevos puestos de trabajo en beneficio comunitario (Gore, 2007).



**Figura 3**  
Currículo medioambiental

Asimismo, la conciencia ambiental universitaria heterogénea, concibiendo que la metac conciencia es el estado final de la reflexión humana y que llegar a este nivel implica un conjunto de procesos que pueden ser fomentados desde una pedagogía crítica, holística, sistémica y compleja, donde los universitarios actúen ante problemas ambientales a través de actividades académicas morales, éticas y reflexivas. Para esto, Corbetta (2018) propone su fomento desde el incentivo de observar los resultados favorables en las comunidades apoyadas científicamente, donde la pedagogía crítico-ambiental se convierte en un espacio de diálogo y debate en medio de la crisis de la civilización con su ecosistema.

En tal sentido, para fomentar la alfabetización ambiental en la comunidad universitaria, además de los conocimientos, es necesario analizar que implica intereses económicos, ideológicos, políticos y culturales que están íntimamente interrelacionados en la vida social donde Brack Egg (2008) propone por ejemplo alfabetizar a las

universidades en este aspecto proponiendo los econegocios, esto es, inversión a futuro que tiene como objetivo preservar las fuentes más valiosas de vida como el agua. Se esboza entonces desarrollar una visión sostenible que consideren al rubro ambiental como un negocio próspero y científico a desarrollar por las universidades.



**Figura 4**  
Alfabetización ambiental como herramienta fundamental para cuidar nuestro planeta.

### Como generar política medioambiental universitaria

Los problemas medioambientales siguen creciendo a pasos agigantados sin una propuesta política o académica que dé solución inmediata a una coyuntura que bien podría llevar al final de la humanidad. Las universidades como recintos científicos deben ser las impulsadoras del cambio, no obstante, son pocas las que se han hecho cargo de tal problema, por lo que, se reitera elaborar un currículo medioambiental que normalicen la actividad académica universitaria hacia el cuidado del ecosistema, esta que debe ser de carácter transversal apoyado en todas las disciplinas científicas para no dejar nada resolutivo al azar.

Se genera entonces una política educativa preocupada por las alteraciones climáticas que vulneran a las poblaciones a través de la afección del agua u otros recursos alimentarios, como también, a través de las enfermedades o catástrofes como inundaciones, huaycos, temblores, entre otros (Álvarez et al, 2021).

Se trata entonces de una política educativa del diálogo y la intercomunicación universal haciendo partícipe a los actores internos y externos de las universidades. En consecuencia, es un reto para las universidades entablar un diálogo horizontal con estas poblaciones para lograr un acuerdo integral que enriquezca el debate a través de la participación de las múltiples opiniones, siendo por tanto todo individuo protagonista del

cambio a través de la generación de mecanismos democráticos donde la universidad asuma el papel líder del diálogo (Vallespín, 2013).

Son entonces las políticas medioambientales facetas académicas de relación inevitable con la sociedad inmersa en una nueva racionalidad ambiental. Fomentar la conciencia ambiental en la sociedad desde las universidades implica en consecuencia formar lazos sólidos entre las comunidades y las instituciones educativas superiores, donde se presenten los dos como piezas fundamentales del desarrollo y protección de los bienes y recursos universales sin caer en el egoísmo, siendo esta última categoría un factor determinante para la despreocupación ambiental (Goodall, 2019)

Asimismo, según González y Meira (2020), nos encontramos en un momento crítico, por lo que la efectividad colectiva debe a comenzar a primar teniendo como guía el entorno académico-científico que puede brindar las universidades desde su capacidad y manejo con las distintas comunidades para lograr cambios significativos.

De tal manera es que se requiere generar líneas de investigación medioambientales que se articulen con cada sector social y presenten un carácter interdisciplinar, como la realización de investigaciones científicas que reemplacen todo factor contaminante sin dañar los procesos económicos, como explotar la energía solar, sobre esto, Narain (2018) propone renunciar principalmente a la utilización de energías contaminantes del planeta, todo esto a consecuencia de observarse mayor demanda para con estos tipos de energía que finalmente repercuten en la salud de la población.



**Figura 5**

Escalera ambiental en proceso de construcción debido a los cambios bruscos del mundo.

### **Talleres de medio ambiente y desarrollo sostenible**

Los talleres son gimnasias prácticas medioambientales que se elaboran con el fin de aterrizar las teorías y comprobar su funcionalidad e impacto que parten de la investigación para el mejoramiento sofisticado del ecosistema los cuales pasan por un proceso de concientización y reflexión que permite identificar de una mejor manera las urgencias ambientales a resolver. “por ello, aunque la educación de calidad sea un ODS con entidad propia, ya hemos visto como en la educación también tienen que estar presentes de forma transversal” (Montero, 2021, p. 22). Ahora bien, estos talleres deben irse modificando y adaptando al cambio social, académico y ambiental constantemente,

como refiere Montero (2021), no se puede hablar de proyectos académicos que pretenden salvar el hábitat planetario desde proyectos estáticos.

### **Investigación medioambiental y desarrollo sostenible en la educación universitaria**

Las investigaciones medioambientales, principalmente en Latinoamérica, se encuentran fragmentadas por las materias científicas, es decir, no existe una línea que conecte las ciencias y diversifique el panorama problemático para la solución social-empresarial emprendida. Bajo esta premisa, la investigación medioambiental necesita la comunicación e información de las diversas ramas académicas que van desde las básicas hasta las sociales que, según el Informe sobre el Desarrollo Humano (2020), se viene logrando, aunque de manera imprecisa conociéndose que lo que impulsa el cuidado son los desastres naturales y los peligros ambientales.

En este sentido, es fundamental crear nuevas líneas de investigación que contribuyan a formar una red científica alternativa, para contribuir con el ecosistema (básicas, sociales, económicas, entre otras), empoderando así el enfoque universitario hacia la preocupación por el ambiente y el futuro de la humanidad. Para Seattle (1855) se trata de construir una cultura de paz desde la educación, viendo al mundo en fragmentos donde cada uno de estos es importante y sagrado para la convivencia mundial.

### **Como desarrollar una educación universitaria para frenar el problema ambiental y lograr el desarrollo sostenible**

La educación universitaria debe desenvolverse según las necesidades de los problemas locales nacionales de la comunidad en función al contexto sociogeográfico con el propósito de lograr los ODS al 2030, dotando a los estudiantes con herramientas fundamentales para lograr una cultura ambiental global para la sustentabilidad humana, centrando toda su responsabilidad en la investigación transversal y reducir nuestra huella de carbono.

Igualmente, además de concientizar a los líderes universitarios y sociales, para que esbocen un nuevo paradigma de currículo hacia el desarrollo sostenible, entre otros, con el uso tecnológico ambiental muy bien desarrollados por Cardoso y Gouttefanjat, (2022), quienes conciben que vivimos el mundo de la

interconectividad, alta dinamicidad y complejidad; de ahí que el uso de la cartografía conceptual como técnica investigativa permitiera, a partir de sus ocho ejes, sistematizar y orientar la búsqueda documental, así como guiar la construcción del corpus conceptual de las tecnologías ambientales regenerativas (p. 156).

Los investigadores en mención ofrecen aquí una opción para un mejor estudio ambiental como es la cartografía y su importancia del reconocimiento del terreno. Esto se complementa con lo descrito por Robles et al., (2021) quien enfatiza en la necesidad de tener imagen en lo que se va a cuidar y proteger, alfabetizando así la geografía como ciencia fundamental para la comprensión del ecosistema. Así, damos cuenta que la educación medioambiental es un paradigma que nos invita a una forma de vida, desde la narrativa universitaria.

### **Algunas universidades centradas a desarrollar temas de medio ambiente**

Los esfuerzos por contrarrestar los daños ecológicos desde las universidades han hecho posible la creación de una Red de Universidades por el Clima. Para De Wit (2005), es importante fortalecer estas redes que finalmente benefician a las instituciones a través de la cooperación horizontal y vertical. Dentro de esta red participan prestigiosas universidades que impulsan una serie de actividades para mantener un ecosistema saludable, así destacándose la Universidad de Nottingham (Reino Unido), la cual tiene como línea obligatoria la reducción de CO<sub>2</sub> en el mundo, así como también, la intensificación de la cultura del reciclaje.

Otra de las Universidades importantes que también sigue esta línea es la University College Cork (Irlanda), reconocida mundialmente por contar con el primer campus verde universitario que publicita en el exterior con grandes cruzadas de reciclaje. Pese a ver aludido anteriormente que, ordinariamente las universidades norteamericanas no exhiben una política ecológica, la Universidad de Northeastern y la Universidad de Connecticut se presentan como opositoras a la tendencia destacando como las máximas universidades ecologistas en América. No obstante, la universidad de Sherbrooke (Canadá) también merece un reconocimiento por su dilatada campaña de desarrollo sostenible.

En Latinoamérica, la paradoja se muestra, que pese a estar estas ubicadas en territorios geográficamente ambientales, recién están implantándose universidades pluriculturales, ecológicas a través de redes visible como la Argentina, Red UAGAIS, Red de Universidades Argentinas para la Gestión Ambiental y la Inclusión Social, además se cuenta con ARIUSA, La Alianza de Redes Iberoamericanas de Universidades por la Sustentabilidad y el Ambiente entre otras que plantean metas y acciones pedagógicas y como también, la Universidad San Carlos de Guatemala que creó la Red Nacional de Formación e Investigación Ambiental (REDFIA), entre otras redes. También debemos rescatar a algunas universidades peruanas como: la Universidad Cayetano Heredia de Perú que posibilitó la Red Ambiental Interuniversitaria del Perú (RAI), de esta manera, avanzar progresivamente en todos los aspectos esenciales para la supervivencia humana como lo social, ambiental y económico, los cuales conducen al desarrollo humano armónico (Acuña et al., 2022).



**Figura 6**

Principales universidades que luchan por el medio ambiente y el desarrollo sostenible.

Nota: Elaboración propia en base a datos de Google, que ilustra la labor ambientalista que se libra a nivel mundial desde las universidades.

## **Desafíos de la educación ambiental universitaria para el desarrollo sostenible**

Los desafíos de la universidad para inculcar una educación solidaria con el ambiente para el desarrollo sostenible, es lograr el cambio paradigmático, epistémico y filosófico de toda una sociedad generacional capaz de convivir armoniosamente con su entorno, sobreponiéndose al ser humano inmediateista e individualista.

En esa medida, otro de los desafíos de acuerdo a las recomendaciones de los expertos, es plantear un proyecto sostenible a largo plazo y en redes nacionales e internacionales que den un giro a la actual actividad educativa y al comportamiento de sus actores (directivos, docentes y estudiantes), el cual debe estructurarse bajo los siguientes componentes: “misión, Visión, Valores, Objetivos Estratégicos, Estrategias y Procesos con sus indicadores y metas, con los objetivos estratégicos como categoría rectora de la planificación” (Alonso, et al., 2021, p. 11).

Estas ideas de Alonso et al., (2021) pretenden humanizar la ciencia universitaria, mostrando un carácter ético ante cualquier desafío como el ambiental para acercar al hombre con su entorno. Se trata de resolver el desafío para el desarrollo sostenible pretendiendo construir un mundo hermanado con todo ser vivo, donde el medio ambiente esté protegido desde la reversión del crecimiento económico que actualmente perjudica el ecosistema, implantando de esta manera una renovada confianza de la población con la industria y las políticas gubernamentales que permitan el desarrollo sostenible hombre” (Sachs, 2015).

### **a. Implantar políticas globales de educación ambiental**

Ante una crisis civilizatoria de impacto ambiental global como consecuencia de una forma de vida de consumo lineal, desde las universidades se puede ejercer una labor epistemológica de toma de conciencia, como la implementación de las políticas globales para el desarrollo sostenido. Ahora bien, estas políticas de aplicación en las universidades parten desde la mirada de la ODS y entre otras instituciones siguiendo determinados normas y parámetros que favorezcan una eficiente labor medioambiental,

de esta forma el educando construye conocimiento a partir de las observaciones, identificaciones y análisis de los problemas y de las búsquedas de solución a dichos problemas, planteando alternativas que aporten al desarrollo de los ODS con el fin de contribuir a la transformación sostenible del entorno (Estrada y Pinto, 2021, p. 182).

### **b. Mayor compromiso de las universidades**

Todo compromiso institucional o individual parte del interés que se le proporcione a determinado tema y esto evidentemente se requiere un mayor compromiso universitario respecto al medioambiente que circule en cada facultad para intentar cerrar así un modelo de enseñanza preocupado por el factor económico, pero también, por el humanístico y lo que implica esto como la protección de su

hábitat. En el actual contexto, importantes investigaciones han concluido que, la comunidad universitaria no percibe el verdadero impacto que generaría mayor preocupación por el medio ambiente, por tanto, no se la toma con la debida seriedad académica (Gavilanes, 2021, p. 295). En esa medida, es importante que las universidades se comprometan con el futuro de la humanidad, puesto que no hay mejor ahorro y economía humana que el cuidado de su entorno para el buen vivir.

### **c. Inclusión e innovación**

Cuando se habla de las universidades como promotoras del diálogo para el desarrollo sostenible se hace referencia a un proceso de inclusión que no aparta a nadie del debate para encontrar mejores salidas. Se está haciendo referencia entonces a un proceso de inclusión donde deben estar presentes principalmente las comunidades indígenas como ha dejado en claro la Declaración de Río sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo desarrollado en 1992. Este proceso de inclusión permite comprender al ciudadano como también, a las operacioncitas del desarrollo ambiental que constantemente se vienen innovando y/o capacitando. De este modo, las universidades cumplen un rol fundamental en la estructuración del cuidado ambiental, donde los gobiernos deberían involucrarse aún más como organismo preocupado verdaderamente por el bienestar colectivo y cultural (Declaración de Río sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo, 1992).

### **d. Compromiso entre sociedad, universidad y el sector empresarial**

No solamente las universidades deben ser las únicas comprometidas con salvar el medio ambiente, si bien estas instituciones proporcionan la parte académica para salvaguardar el ecosistema, la práctica medioambiental depende también de otros compromisos desde otras instituciones-organizaciones que fortalezcan los proyectos. Toda la humanidad debe estar comprometida con este proyecto que finalmente salvará a las generaciones futuras y a todas las especies vivas, para la CEPLAN (2015), es preciso activar en el cerebro humano esa capacidad inherente al individuo por la protección de su hábitat aquella que ha quedado rezagada a partir del desarrollo económico contrarios a los intereses del ecosistema.

Es decir, todo individuo tiene de manera automática un procesador cerebral de cuidado con su entorno que falta activarla de manera articulada y sostenida. Para la Unesco (2022), esto se puede lograr

A través de programas educativos, proyectos de investigación y compromisos con las comunidades locales, nacionales, regionales y globales (...) Esto es fundamental para el desarrollo de la economía verde y el bienestar de la sociedad. Las universidades de investigación intensiva deben encontrar el equilibrio adecuado entre la investigación básica, necesaria para lograr avances científicos innovadores, y la investigación aplicada impulsada por la necesidad de resolver problemas de la vida real y abordar los retos locales y mundiales (p. 26).



**Figura 7**

Engranajes del desarrollo medioambiental que debe ser empoderado por la comunidad universitaria.

## Conclusiones

La humanidad atraviesa por un proceso de crisis ambiental que parece no ser reconocido del todo por los gobiernos y las instituciones educativas universitarias. Ante esto, se plantea crear nuevas normativas político-académicas que generen nuevos saberes y hallazgos científicos en beneficio del ecosistema, donde sea posible combinar las ciencias en busca de satisfacer todas las demandas ecológicas en colaboración con las comunidades, los cuales deben contar con una conciencia crítica-colectiva y reflexiva sobre el ambiente.

Es claro que las universidades deben entrar en un periodo de toma de conciencia, para plantear propuestas que beneficien a todo sector social y geográfico; a un periodo de colectividad educativo-social donde se abandone las tendencias del capitalismo extremo como propone la ONU. Por lo que, se sugiere que las universidades actúen desde el senti-pensar, formulando soluciones acordes a las particularidades regionales y sus problemas ecológicos que repercuten en el vivir humano, impulsando prácticas ambientales desde la periferia.

Cuando hablamos del senti-pensar, nos referimos a la actividad universitaria acorde a las necesidades humanas desde un pensamiento crítico-científico, donde las nuevas creaciones tecnológicas no estén orientados al consumismo humano, sino a la solución de sus problemáticas. Se propone entonces el impulso científico universitario para la creación de nuevas tecnologías que eviten daños al ecosistema.

Esta innovación científica debe contar evidentemente con guías consientes de la realidad y altamente capacitados para proponer nuevas soluciones tecnológicas, hablamos de los docentes universitarios, quienes deben ser los líderes medioambientales bajo un enfoque inclusivo y transdisciplinar que sea ejemplo para los universitarios. Se sugiere entonces formar constantemente líderes críticos-reflexivos de la situación humana presente y futura.

## Referencias

- Acuña-Moraga, Omar, Severino-González, Pedro, Sarmiento-Peralta, Giuseppe, & Stuardo-Solar, Constanza. (2022). Consumo sustentable en Chile: una aproximación a los objetivos de desarrollo sustentable (ODS). *Información tecnológica*, 33 (4), 181-190. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07642022000400181> <https://www.citrevistas.cl/a1c.htm>
- Alonso-Becerra, Alicia, Baños-Martínez, Marcos Antonio, & Columbié-Santana, Mariela. (2021). Los objetivos de desarrollo sostenible desde la proyección estratégica de la educación superior. *Ingeniería Industrial*, 42(1), 62-77. [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1815-59362021000100062&lng=es&tlng=pt](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1815-59362021000100062&lng=es&tlng=pt)  
<https://rii.cujae.edu.cu/index.php/revistaind/article/view/1083>
- Álvarez, C., López, I., Sanz, S. y Álvarez, C. (2021). Salud planetaria: educación para una atención sanitaria sostenible. *Educación Médica*, 22(6), 352-357. <https://doi.org/10.1016/j.edumed.2021.08.001>  
<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1575181321001376>
- Ban Ki Moon (2012). *Iniciativa Mundial. La educación ante todo*. Nueva York: Estados Unidos. <https://www.gcedclearinghouse.org/sites/default/files/resources/%5BSPA%5D%20Global%20Education%20First%20Initiative.pdf>
- Bauman Zygmunt. (2004). *Modernidad Líquida*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica de Argentina. <https://catedraepistemologia.files.wordpress.com/2009/05/modernidad-liquida.pdf>
- Brack Egg, A. (2008). "En el país más que leyes nuevas, se necesita hacer cumplir la ley". *Entrevista a Antonio Brack Egg*. *THEMIS Revista De Derecho*, (56), 179-187. <https://revistas.pucp.edu.pe/index.php/themis/article/view/9208>
- Cardoso Hernández, I., & Gouttefanjat, F. (2022). Sustentabilidad, tecnología ambiental y regeneración ecosistémica: retos y perspectivas para la vida. *Universidad Y Sociedad*, 14(2), 142-157. Recuperado a partir de <https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/2687>
- Castro Abreu, M., Lima Álvarez, L., Jiménez Denis, O., Siles Denis, R., & Boffill Vega, S. (2020). Gestión de la dimensión ambiental para el desarrollo sostenible en la educación superior cubana. *Universidad Y Sociedad*, 12(6), 89-95. Recuperado a partir de <https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/1818>
- CEPLAN. (2015). *La educación del futuro y el futuro de la educación*. Lima, Centro Nacional de Planeamiento Estratégico. [https://www.ceplan.gob.pe/documentos\\_/la-educacion-del-futuro-y-el-futuro-de-la-educacion/](https://www.ceplan.gob.pe/documentos_/la-educacion-del-futuro-y-el-futuro-de-la-educacion/)
- Corbetta, S. (2018). Educación y ambiente en la educación superior universitaria: itinerarios en clave de la perspectiva crítica latinoamericana. *Revista Educación*, 43(1), 534-549. <https://doi.org/10.15517/revedu.v43i1.29143>  
<https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/educacion/article/view/29143>
- Declaración de Río sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo (1992). [https://www2.congreso.gob.pe/Sicr/Comisiones/2004/Ambiente\\_2004.nsf/5Documentosweb/19DB52A6B4B946FA05256F3C0057D095/\\$FILE/Declaraci%C3%B3n\\_de\\_Rio.pdf](https://www2.congreso.gob.pe/Sicr/Comisiones/2004/Ambiente_2004.nsf/5Documentosweb/19DB52A6B4B946FA05256F3C0057D095/$FILE/Declaraci%C3%B3n_de_Rio.pdf)
- 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/343530SPANISH0101OFICIAL0USE0ONLY1.pdf>
- Di Caprio, L. (4 de noviembre, 2019). "La auténtica especie en peligro de extinción somos nosotros". *Ethic Entrevistas*. <https://ethic.es/entrevistas/leonardo-dicaprio/>
- Estrada-Perea, Betsy Mary y Pinto-Blanco, Ana Myriam. (2021). Análisis comparativo de modelos educativos para la educación superior virtual y sostenible. *Entramado*, 17 (1), 168-184. <https://doi.org/10.18041/1900-3803/entramado.1.6131>  
<https://revistas.unilibre.edu.co/index.php/entramado/article/view/6131>
- Fernández Mora, Vicente de Jesús, García Moro, Francisco José, & Gadea, Walter Federico. (2021). Universidad y sostenibilidad. Límites y posibilidades de cambio social. *Revista de la educación superior*, 50(199), 1-26. <https://doi.org/10.36857/resu.2021.199.1797>  
<http://resu.anuies.mx/ojs/index.php/resu/article/view/1797>
- Figueroa Huencho, V., (2016). Pueblos indígenas y políticas públicas. El proceso de formulación de la política indígena en Chile en el gobierno de Eduardo Frei Ruiz-Tagle, 1994-2000. *Gestión y Política Pública*, XXV (2), 447-482. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13346618003>
- Gallardo Milanés, OA, Martínez Gallardo, L., & Reyes Bermúdez, A. (2020). Educación ambiental y cartografía social: experiencias en una comunidad de Holguín, Cuba. *Sociedad y Naturaleza*, 32,

- 601–613. <https://doi.org/10.14393/SN-v32-2020-49908>  
<https://seer.ufu.br/index.php/sociedadnaturaleza/article/view/49908>
- Gavilanes-Capelo, R.M., & Tipán-Barros, B.G. (2021). La Educación Ambiental como estrategia para enfrentar el cambio climático. *Alteridad*, 16(2), 286-298. <https://doi.org/10.17163/alt.v16n2.2021.10>  
<https://alteridad.ups.edu.ec/index.php/alteridad/article/view/21.2021.10>
- Goodall, J. (14 de julio, 2019). Jane Goodall: "El mayor problema es la codicia". *Made For Minds*. <https://www.dw.com/es/jane-goodall-el-mayor-problema-es-la-codicia/a-49586552>
- Gonzales, C. (2018). Tratamiento periodístico del cambio climático en los diarios peruanos *El Comercio* y *La República* (2013-2017). *Comunicación y Medios*, (38), 26-36. 10.5354/0719-1529.2018.50829 <https://comunicacionymedios.uchile.cl/index.php/RCM/article/view/50829>
- González, E., y Meira, P. (2020). Educación para el cambio climático: ¿educar sobre el clima o para el cambio?. *Perfiles Educativos*, 42(168), 157-174. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2020.168.59464>  
[https://perfileseducativos.unam.mx/iisue\\_pe/index.php/perfiles/article/view/59464](https://perfileseducativos.unam.mx/iisue_pe/index.php/perfiles/article/view/59464)
- Gore, A. (7 de febrero, 2007). "Al Gore: El cambio climático es un desafío generacional. Tenemos que ser la generación que hizo lo que debía". *El País*. [https://elpais.com/sociedad/2007/02/07/actualidad/1170802802\\_850215.html](https://elpais.com/sociedad/2007/02/07/actualidad/1170802802_850215.html)
- Guzmán, B. y López, E. (2021). Youtube y su utilidad en la promoción y divulgación de Educación Ambiental. *REVISTAS DE INVESTIGACIÓN*, 44(100), 15-39. <http://www.revistas.upel.edu.ve/index.php/revinvest/article/view/8957/5495>
- Informe sobre el Desarrollo Humano 2020 (2020). La próxima frontera El desarrollo humano y el Antropoceno. Brasilia, Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD). <https://hdr.undp.org/system/files/documents/global-report-document/hdr2020spinformesobredesarrollohumano2020pdf.pdf>
- Ley N.º 30220, Ley Universitaria. (9 de julio del 2014). Nueva Ley Universitaria. <https://www.sunedu.gob.pe/%20nueva-ley-universitaria-30220-2014/>
- Lloret Catala, C., Botella Martínez, M., Alcantud Díaz, M., & Soriano del Castillo, J. M. (2021). Por una ciudadanía global e intercultural de acuerdo con los Objetivos de Desarrollo Sostenible. *Revista Conrado*, 17(78), 7-15. <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/1635>
- López-Gutiérrez, J. C., & Pérez Ones, I. (2021). DOCENCIA UNIVERSITARIA Y TRANSPOSICIÓN DIDÁCTICA. ESTUDIO DE PERCEPCIÓN. Chakiñan, *Revista De Ciencias Sociales Y Humanidades*, (16), 24–34. <https://doi.org/10.37135/chk.002.16.01>  
<https://chakinan.unach.edu.ec/index.php/chakinan/article/view/555>
- Márquez Delgado, Dora Lilia, Hernández Santoyo, Alain, Márquez Delgado, Luis Humberto, & Casas Vilardell, Mayra. (2021). La educación ambiental: evolución conceptual y metodológica hacia los objetivos del desarrollo sostenible. *Revista Universidad y Sociedad*, 13(2), 301-310. [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2218-36202021000200301&lng=es&tlng=es](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202021000200301&lng=es&tlng=es). <https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/1968>
- Molina-Torres, María Pilar, & Ortiz-Urbano, Raimundo. (2021). Educación sostenible y conservación del patrimonio cultural en la formación del profesorado universitario. *Formación universitaria*, 14(1), 207-216. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062021000100207> <https://www.citrevistas.cl/a1c-formacion.htm>
- Montero Caro, M. D. (2021). Educación, Gobierno Abierto y progreso: los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) en el ámbito educativo. Una visión crítica de la LOMLOE. *Revista De Educación y Derecho*, (23), 1-26. <https://doi.org/10.1344/REYD2021.23.34443>  
<https://revistes.ub.edu/index.php/RED/index>
- Montoya, Dolly (2018). Entrevista a Dolly Montoya Castaño. *Revista de Extensión Cultural de la Universidad Nacional de Colombia*, (62), 12-17. Entrevista a Dolly Montoya Castaño 12-17 ([unal.edu.co](http://unal.edu.co))
- Narain, S. (24 de agosto, 2018). El Cambio Climático Es Real, Nuestra Acción Debe Ser Real. *Slow Food*. <https://www.slowfood.com/es/el-cambio-climatico-es-real-nuestra-accion-debe-ser-real/>
- Objetivo del Desarrollo Sostenible (ODS) (2018). La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Una oportunidad para América Latina y el Caribe. Santiago: 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)
- Oliveira, N. F. (2020). Sandra Regina Goulart Almeida. *Jangada: Crítica | Literatura | Artes*, 2(15), 178–187. <https://doi.org/10.35921/jangada.v2i15.293>
- Organización de las Naciones Unidas (ONU) (2017). El derecho humano al medio ambiente en la Agenda 2030. País Vasco, Eusko Jaurlaritzako Gobierno Vasco <https://www.unescoetxea.org/dokumentuak/dossierDDHHamb.pdf>

- Organización Mundial del Medio Ambiente (2003). *Sostenibilidad y desarrollo Sostenible: un enfoque Sistémico*. Santiago: CEPAL.  
[https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/5763/S033120\\_es.pdf?sequence=1](https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/5763/S033120_es.pdf?sequence=1)
- Pedró, F. (1995). Las políticas educativas europeas sobre evaluación de la calidad de la educación. *Pensamiento Educativo, Revista De Investigación Latinoamericana (PEL)*, 17(2), 155–171.  
<http://ojs.uc.cl/index.php/pel/article/view/24049>
- Pegalajar Palomino, M. del C., Burgos García, A., & Martínez Valdivida, E. (2022). Educación para el Desarrollo Sostenible y Responsabilidad Social: claves en la formación inicial del docente desde una revisión sistemática. *Revista de Investigación Educativa*, 40(2), 421–437.  
<https://doi.org/10.6018/rie.458301>
- Piza-Flores, V., Aparicio López, J. L., Rodríguez Alviso, C., y Beltrán Rosas, J. (2018). Transversalidad del eje “Medio ambiente” en educación superior: un diagnóstico de la Licenciatura en Contaduría de la UAGro. *RIDE Revista Iberoamericana Para La Investigación Y El Desarrollo Educativo*, 8(16), 598-621.  
<https://doi.org/10.23913/ride.v8i16.360>  
<https://www.ride.org.mx/index.php/RIDE/article/view/360>
- Rentería-Vera, Jorge Amado, Hincapi-Montoya, Edwin Mauricio, Rodríguez-Caro, Yesit Jovan, Vélez-Castaneda, Chárol Kátherin, Osorio-Vélez, Beatriz Elena, & Durango-Marín, Jos Alejandro. (2022). Competencia global para el desarrollo sostenible: una oportunidad para la educación superior. *Entramado*, 18 (1), 1-21. [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1900-38032022000100208](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1900-38032022000100208) <https://doi.org/10.18041/1900-3803/entramado.1.7641>
- Robles Moral, F. J., Fernández Díaz, M., & Ayuso Fernández, G. E. (2021). Desarrollo Sostenible a través de Instagram. Estudio de propuestas de futuros docentes de primaria. *EduTec. Revista Electrónica De Tecnología Educativa*, (76), 212-227. <https://doi.org/10.21556/edutec.2021.76.1919>  
<https://www.edutec.es/revista/index.php/edutec-e/article/view/1919>
- Sachs Jeffrey (2015). *La era del desarrollo sostenible Nuestro futuro está en juego: incorporemos el desarrollo sostenible a la agenda política mundial*. Barcelona: Ediciones Deusto.  
[https://www.planetadelibros.com/libros\\_contenido\\_extra/31/30978\\_La\\_era\\_del\\_desarrollo\\_sostenible.pdf](https://www.planetadelibros.com/libros_contenido_extra/31/30978_La_era_del_desarrollo_sostenible.pdf)
- Seattle, J. (1855). Carta del jefe Indio Seattle al Señor Franklin Pierce, presidente de Los Estados Unidos de América, [carta]. <https://www.alexrovira.com/sensaciones/articulo/carta-del-jefe-indio-seattle>
- Thunberg, G. (20 de abril, 2021). “Greta Thunberg: La crisis de salud y la crisis ambiental están conectadas”. *El Mundo*. <https://www.elmundo.es/ciencia-y-salud/medio-ambiente/2021/04/20/607dba65fc6c83d75e8b45b8.html>
- Unesco (2022). Más allá de los límites. Nuevas formas de reinventar la educación superior. Documento de trabajo para la Conferencia Mundial de Educación Superior. <https://www.iesalc.unesco.org/2022/05/20/cmcs-2022-establecio-una-hoja-de-ruta-para-la-educacion-superior-en-la-proxima-decada/>
- Unesco (2013). *Caja de herramientas en educación para la paz*. México D.F.: Oficina de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.  
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000221205.locale=es>
- Unesco – PNUMA. (2012). *Rescatando la historia perdida. El pensamiento ambiental latinoamericano a la luz de las contradicciones actuales del desarrollo*. Colección ENGOV.  
<http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/engov/20131216123606/RescatandoLaHistoriaPerdida.pdf>
- Wangari Maathai (21 de agosto, 2006). Treinta nuevos millones de árboles y tres patas para África. *El País*.  
[https://elpais.com/diario/2006/08/22/revistaverano/1156197612\\_850215.html](https://elpais.com/diario/2006/08/22/revistaverano/1156197612_850215.html)
- Vallespín Pérez, D. (2013). La gobernanza de la Universidad: El camino hacia un “Cambio Razonable” compatible con el respeto de la autonomía universitaria y la libertad de cátedra. *Revista De Educación Y Derecho*, (07). <https://doi.org/10.1344/re&d.v0i07.5862>  
<https://revistes.ub.edu/index.php/RED/article/view/5862>
- Vilela, M. (20 de julio, 2003). Entrevista a Mirian Vilela, directora ejecutiva de la secretaria Internacional de la Carta de la Tierra. *Irenees.net*. [http://www.irenees.net/bdf\\_fiche-entretien-12\\_es.html](http://www.irenees.net/bdf_fiche-entretien-12_es.html)
- Vogelfanger, A., y Mas, M. V. (2021). La Ley Yolanda, un avance hacia la alfabetización ambiental y la educación en desarrollo sostenible en Argentina. *Praxis Educativa*, 25(3), 1-16.  
<https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/praxis/article/view/6121>

# DESAFÍOS Y PERSPECTIVAS DE LA EDUCACIÓN

**TOMO 2**

**CAPÍTULO**

**3**



DOI: <https://doi.org/10.53595/eip.008.2023.ch.3>

## **Invisibilidad lesbiana: una forma de violencia en contextos escolares**

**Ramón Eduardo Lares Gutiérrez  
Javier Zavala Rayas  
Georgina Lozano Razo  
Crisser Maribel Jiménez Elías**



**EIP** EDITORIAL  
IDICAP  
PACÍFICO

# Invisibilidad lesbiana: una forma de violencia en contextos escolares

## Ramón Eduardo Lares Gutiérrez

Universidad Autónoma de Zacatecas

<https://orcid.org/0000-0001-8040-554X>

[laresramon1988@gmail.com](mailto:laresramon1988@gmail.com)



Licenciado en Psicología Social por la Universidad Autónoma de Zacatecas (UAZ). Maestro por la Maestría en Investigaciones Humanísticas y Educativas, la cual pertenece al Programa Nacional de Posgrados de Calidad SEP-CONACyT. Co-autor de dos capítulos de libro y varios artículos en revistas de investigación científica. Líneas de investigación: sexualidad, discriminación, construccionismo social, colectivo LGBTTTTIQ.

## Javier Zavala Rayas

Universidad Autónoma de Zacatecas

<https://orcid.org/0000-0003-2968-9043>

[jzavala@uaz.edu.mx](mailto:jzavala@uaz.edu.mx)



Licenciado en Psicología por la Universidad Autónoma de San Luis Potosí (UASLP). Maestro en Psicología Social por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Doctor en Psicología por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Docente-Investigador en la Maestría en Investigaciones Humanísticas y Educativas, perteneciente al Programa Nacional de posgrados de Calidad SEP-CONACyT.

## Georgina Lozano Razo

Universidad Autónoma de Zacatecas

<https://orcid.org/0000-0002-6061-7892>

[glozraz@yahoo.com.mx](mailto:glozraz@yahoo.com.mx)



Licenciada en Psicología por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Maestra en Psicología Social por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Doctora en Psicología por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Profesor-Investigador de la Unidad Académica de Psicología. Profesor de Tiempo Completo en la Facultad de Psicología de la UNAM de 1992 a 2005.

## Crissier Maribel Jiménez Elías

Universidad Autónoma de Zacatecas

<https://orcid.org/0000-0001-8763-9568>

[crissxviijimeneze@gmail.com](mailto:crissxviijimeneze@gmail.com)



Licenciada en Letras de la Unidad Académica de Letras de la Universidad Autónoma de Zacatecas (UAZ). En proceso de titulación de la Maestría en Investigaciones Humanísticas y Educativas de la UAZ.

## Invisibilidad lesbiana: una forma de violencia en contextos escolares

### Lesbian invisibility: a form of violence in school contexts

Ramón Eduardo Lares Gutiérrez  
Javier Zavala Rayas  
Georgina Lozano Razo  
Crisser Maribel Jiménez Elías

#### Resumen

La lesbiana ha sido (y sigue siendo) discriminada, entendiendo por discriminación un fenómeno social caracterizado por poseer estereotipos y prejuicios, en función de una violenta descalificación de uno o más individuos. Conducta violenta que sucede, entre otros lugares, en la escuela. El presente estudio es de corte cualitativo, además, descriptivo y de campo (Kerlinger y Lee, 2002). El objetivo de esta investigación es describir las causas de la violencia y su relación con el bienestar subjetivo en un grupo de lesbianas en el ámbito escolar. Se llevó a cabo la entrevista (Kvale, 2011) con tres lesbianas. Los resultados arrojados se organizaron en tres categorías haciendo uso de la técnica análisis de contenido (Krippendorff, 1980; Mayring, 2014), a saber: 1) Concepción personal. Asumirse lesbiana, 2) Discriminación en la escuela, y 3) Lesbianismo. ¿Innato o construcción social? En primer término, las tres entrevistadas se autodescriben como lesbianas. Las tres han sido violentadas en la escuela por compañeros y también por los mismos docentes. En este terreno dos de ellas (Ana y Lourdes) poseen un latente temor a ser rechazadas; mientras que Teresa, la tercera entrevistada, declara que no le importa si la aceptan o no. En esta vía, se pudo dilucidar cómo construyen el bienestar subjetivo la entrevistadas desde un enfoque socioconstruccionista; además se puso sobre la mesa la realidad de cómo son violentadas; violencia que afecta el mismo bienestar de la lesbiana.

**Palabras clave:** Lesbiana, violencia, bienestar subjetivo, construccionismo social.

#### Abstract

The lesbian has been (and continues to be) discriminated against, understanding discrimination as a social phenomenon characterized by having stereotypes and prejudices, based on a violent disqualification of one or more individuals. Violent conduct that occurs, among other places, at school. The present study is of a qualitative nature, in addition, descriptive and field (Kerlinger and Lee, 2002). The objective of this research is to describe the causes of violence and its relationship with subjective well-being in a group of lesbians at school. The interview (Kvale, 2011) was carried out with three lesbians. The results obtained were organized into three categories using the content analysis technique (Krippendorff, 1980; Mayring, 2014), namely: 1) Personal conception: Assume to be lesbian, 2) Discrimination at school, and 3) Lesbianism: ¿Innate or social construction? First of all, the three interviewees describe themselves as lesbians. All three

have been violated at school by classmates and also by the teachers themselves. In this field, two of them (Ana and Lourdes) have a latent fear of being rejected; while Teresa, the third interviewee, declares that she does not care if they accept her or not. In this way, it was possible to elucidate how the interviewees construct subjective well-being from a socio-constructionist approach; in addition, the reality of how they are violated was put on the table; violence that affects the very well-being of the lesbian.

**Keywords:** Lesbian, violence, subjective well-being, social constructionism.

## Introducción

“I’d rather you or whore or dead than lesbian. You are not normal”  
[Te prefiero puta o muerta antes que lesbiana. No eres normal]  
(Rufino, Wall & Madeiro, 2022, p. 5)

En la presente investigación se expone el bienestar subjetivo, entendido como la satisfacción que tiene el individuo con la vida, es decir, la percepción y el juicio que tiene un individuo sobre sí mismo (Keyes, 1998; Ryff & Keyes, 1995; Steverink et al., 2019) y cómo se ve permeado por la violencia que sufre el colectivo lesbianas, específicamente en el ámbito escolar. Enseguida, se hace una revisión de la discriminación, precisamente como violencia limitante en el bienestar subjetivo de la lesbiana; describiéndose como una conducta fundada culturalmente, sistemática y socialmente extendida, de desprecio y violencia contra una persona o grupo de personas sobre la base de un prejuicio negativo o un estigma (Millett, 1969/1995; Rodríguez, 2007; Vásquez y Flores, 2019).

Después, se ponen sobre la mesa los principales lineamientos que componen el llamado construccionismo social; para esta *teoría* las relaciones sociales son el origen de la acción humana, en esta lógica, se construye la realidad (Gergen, 2007; Ibáñez, 2001; Ospina-Alvarado, 2018; Celis y Rodríguez, 2016). Posterior a esto, se habla sobre la llamada invisibilidad lesbiana, la cual tiene que ver con el hecho de ser mujer y ser lesbiana (Goicoechea y Goicoechea, 2018; Morales, 2019; Rich, 1996).

En lo concerniente con el apartado “Método” se parte de la pregunta de investigación: “¿Cuáles son las causas de la violencia sufrida por lesbianas y su relación con el bienestar subjetivo?”, mientras que el objetivo es: describir las causas de la violencia y su relación con el bienestar subjetivo en un grupo de las lesbianas en el ámbito escolar. Se trata de un estudio descriptivo y de campo (Kerlinger y Lee, 2002), se empleó la técnica bola de nieve para integrar a las participantes a la investigación (Mendieta, 2015); las participantes fueron tres mujeres pertenecientes al Colectivo lesbianas, se usó la entrevista (Kvale, 2011). Los nombres con que se hace referencia a las entrevistadas son: Ana, Lourdes y Teresa, nombres elegidos por ellas mismas, las dos primeras, de 28 años cada una, son de Fresnillo, Zacatecas; mientras que la tercera cuenta con 32 años y es de la ciudad de Zacatecas, Zacatecas, en México.

Algunos de los resultados arrojaron que es en la misma escuela —sin descartar tajantemente la familia, trabajo, amigos, etc.— donde se desencadena la violencia discriminatoria hacia las lesbianas, propiciándola y alimentándola; por ejemplo, cuando se le preguntaba sobre su relación con amigos, la entrevistada Lourdes aclaró sobre la sociedad, a saber: “sí, apoyamos la igualdad, que seas de tal o cual género, tienes nuestro

respaldo”, dice la sociedad, ¡pero no es cierto!” En esta sociedad no hay sexualidades, lo que existe son determinados usos de los cuerpos, sea aquellos considerados como naturales o bien, los desviados (Preciado, 2019). La concepción del cuerpo sigue agrupándose en categorías, siendo objeto de distinción (González et al., 2019).

Igualmente, hubo respuestas sobre el entrañable debate de si se nace o se hace lesbiana, dijo Teresa, otra de las entrevistadas: “ese gusto, en mi caso, por las mujeres y eso, no puedo decir, al menos no lo recuerdo de esa forma, que fue de un día para otro. O sea, me fueron gustando las mujeres poco a poco, no sé cómo decirlo, o sea, no desperté un día y dije: ‘Ya me gustan las mujeres’, no, no fue así, como que todo eso se aprende.” En territorio académico, las entrevistadas han sido violentadas por no seguir las pautas del sistema binario: hombre-mujer, heterosexual-homosexual. A nivel discursivo, la escuela resulta un escenario donde se transmite el conocimiento a través de la socialización (González et al., 2019; Largo y Toledo, 2020).

El construccionismo social fue de capital importancia para *armonizar* los datos recogidos de las entrevistas con algunos de sus lineamientos, y así, reforzar el corpus de esta investigación. Desde esta óptica construccionista se describe cómo la lesbiana construye su bienestar subjetivo y, además, cómo enfrenta la violencia en la escuela.

## Desarrollo

### Sobre la discriminación

La violencia discriminatoria es un fenómeno caracterizado por estereotipos sociales; estos funcionan en la descalificación de un individuo por otro (Rice et al., 2022); justificándose la citada descalificación por ciertos rasgos del individuo; creándose así un obstáculo con el fin de violentar, diferenciar y excluir; cuando los prejuicios, como la base de una valoración infundada a cierto individuo o grupo de individuos, promueven la acción contra el o los juzgados, la discriminación es el resultado (Giraldo et al., 2018). Es necesaria la promoción de una definición *lexical*, como la llama Rodríguez (2007), es decir, la comprensión del daño que causa la violencia; siendo la discriminación “una conducta (...) socialmente extendida, de desprecio contra una persona (...) que tiene por efecto dañar sus derechos y libertades fundamentales” (Rodríguez, 2007, p. 19).

Sin embargo, la definición lexical no es suficiente, debe ir más allá, ver la gravedad de las acciones discriminatorias, y la creación de ciertos programas públicos para enfrentarla se vuelve inminente (Rodríguez, 2007); entonces, la discriminación no es una práctica individual, sino que sus raíces son colectivas, relacionales, es decir, sociales; éstas van más allá de la acción aislada, singular; la primera llamada práctica informal y la segunda práctica institucionalizada.

La homofobia, segregación racial, misoginia, entre otras manifestaciones de intolerancia, los estigmas de racismo y sexismo son sentimientos persistentes, son discriminación, violencia (Bayrakdar, & King, 2023; Furukawa, Pessoa, & Komatsu, 2022; Macionis y Plummer, 2011; Rodríguez y Treviño, 2017). Entonces, ¿la fuerza de la violencia recae en cuanto a cómo es su ejecución? o bien, ¿depende de cómo funcione para atribuirle una o las más creativas causas? Los deleznable efectos que causa la violencia abarcan el todo social, la comunidad del injuriado, es decir, aun cuando las

prácticas discriminatorias sean efectuadas por individuos, se dirigen necesariamente a lo social, otorgándole a dichas prácticas un carácter comunitario, teniendo probables consecuencias macro-sociales, ya que están fundamentadas en el orden social, en la sociedad, las cuales no dependen de la voluntad de los individuos.

La erradicación de la violencia discriminatoria tiene dos graves obstáculos: en primer término, la superflua institución de las leyes y, en segundo lugar, la falta de lógica entre la teoría y la práctica (Cepeda, 2017). Es latente una menor discriminación en escuelas donde los derechos de las lesbianas están presentes, donde se tienen en consideración, donde se estudian, en contraposición con aquellos lugares donde no hay investigación en este rubro (Agustin, 2022; Fields, & Wotipka, 2022; Grinshteyn et al., 2022). El temor a la discriminación provoca que individuos no conformes con el sistema heterosexual se oculten y en ocasiones fomenta la llamada homofobia internalizada, que no es sino desaprobación del individuo no heterosexual hacia sí mismo (Agustin, 2022; Aparicio-García et al., 2022; Calvo-Ugalde, 2020; Frómata et al., 2019; Kar et al., 2022; Lewis et al., 2017; López y Arias, 2020; Red de Derechos Humanos y Educación Superior, 2014; Tognasso et al., 2022), o como la llama Hocquenghem (2009, p. 119): “su pervertización culpabilizada.”

En suma, la discriminación turba las libertades del individuo, así pues, se “hace evidente la necesidad de su eliminación para lograr una sociedad libre, igualitaria y justa” (Rodríguez, 2007, p. 19). Justamente, se tiene la creencia equivocada de que la no discriminación es un derecho exclusivo de grupos y minorías, cuando en realidad se trata de un derecho capital del ser humano, del individuo social (Vásquez y Flores, 2019).

### **Invisibilidad lesbiana**

La sexualidad en el ser humano es, en gran parte, una construcción social; tiene, además, diversos cambios durante la experiencia del individuo, por ello es fuente de diversidad y riqueza (Red de Derechos Humanos y Educación Superior, 2014). Oportunamente, señalaron Macionis y Plummer (2011, p. 13): “los seres humanos somos criaturas con una considerable imaginación y espontaneidad, de modo que nuestra conducta nunca podrá explicarse totalmente por ningún conjunto rígido de leyes sociales.” Al hacer un planteamiento de la historia de las lesbianas, entrándose en materia, se está exponiendo un replanteamiento de las lesbianas como categoría social, o sea, se está en presencia de una conciencia modificada que contiene diversas implicaciones tanto para la ciencia como para la vida social. Ahora bien, varias preguntas capitales resultan inevitables: ¿qué es una lesbiana?, ¿se trata de una cuestión social o biológica?

Jeffreys (1993) comenta que un concienzudo análisis feminista no puede permitir que las lesbianas sean entendidas como un hombre incompleto, un gay inferior, pocamente desarrolladas en lo sexual, etc. Ya que el concepto o término “lesbiana” no es significativo con aquellas que no se identifican y nada tienen que ver con Lesbos (lugar de origen de la poetisa Safo); para que las lesbianas puedan designarse hace falta el uso de distintas palabras, palabras que cambian con el tiempo y contexto. Aunado a esto, Flores (2008, p. 49) expone que las palabras no son sino un medio de los cuerpos y su vitalidad; el proceso de nombrar conlleva “una potencia subjetivamente al alcance de nuestras manos y de nuestras lenguas.” En términos de Morales (2019, p. 12), “el amor a

las mujeres, el afecto, la amistad, el placer y el erotismo entre nosotras han sido históricamente perseguidos y corregidos.”

No existe una definición de lesbiana, que alcance a cubrir todos los rubros en la experiencia de la lesbiana, Flores (2008) la define como se sigue:

Lesbiana es la visceralidad de un nombre que con su modulación incisiva mapea otros itinerarios posibles en el ordenamiento sexual de los cuerpos, abre los pasajes clausurados en las instituciones sociales del género, palpa las voces sepultadas en los regímenes del decir. (p. 50).

Rich (1996) pone en el banco de los acusados dos cuestiones de grave preocupación: en primer término, el cómo y el por qué la mujer elige a otra mujer como una amiga que comparta su pasión, que sean compañeras de vida, amantes, novias, “ha sido aplastada, invalidada, obligada a ocultarse y a disfrazarse” (p. 18); en segundo lugar, la indiferencia a la existencia lesbiana en una serie de investigaciones y escritos. Para Rich, ambas cuestiones están íntimamente relacionadas. Por ello, la lengua lesbiana en su transición a la escritura es entendida “como modo de subversión de la lengua recta, viril, erecta, dominante, transparente, comunicable, mortífera” (Flores, 2016, p. 234). La lengua lesbiana tropieza con los regímenes dogmáticos.

La sociedad tolera que la mujer sea lesbiana, pero pide ciertas condiciones a cambio, dice Flores (2008) que la premisa dicta que puede ser lesbiana, sólo tiene que hacerlo de forma privada. Se le insta que hable de amor y no de sexo, que sea discreta y no escandalosa, ser hogareña y no pública. Entonces, la lesbiana es considerada subalterna, siempre careciendo de algo. Para que una lesbiana sea aceptada, sentencia la sociedad: “mientras no rompas las reglas de la heteronormatividad, entonces te aceptamos. En el momento en que parezcas otra cosa, en el momento en que rompas esas reglas, entonces ya quién sabe” (Goicoechea y Goicoechea, 2018, p. 235).

La identidad lesbiana no es monolítica, ni definida, sino que está expuesta a múltiples concepciones y situaciones (Otárola y Tapia, 2018). La mujer con una orientación homosexual se encuentra en dos graves apuros que la paralizan socialmente, sufre una doble discriminación y subordinación por el hecho de ser mujer y lesbiana (Jeffreys, 1993; Otárola y Tapia, 2018; Rodríguez y Treviño, 2017). Declara Wittig (1992/2006) que la lesbiana se sitúa en el margen del poder heterosexual y de las dominaciones de las categorías de sexo existentes; mediante colectivos feministas y otros grupos que han luchado por su causa: ¿realmente es así? o ¿dónde sí y dónde no? No hay duda alguna que aquellos individuos que se diferencian de la identidad sexual heterosexual, tienen el derecho a expresarse, ellos están conscientes de la importancia que tiene una reeducación sexual y política, pero sobre todo moral —y no, desde luego, una moral con discursos religiosos (Bayrakdar, & King, 2023; López y Arias, 2020); ante esto, arguyó una participante en el estudio de Calvo-Ugalde (2020, p. 23) sobre su identidad sexual: “...es una cosa contra la ley de Dios.” Y, en efecto, la moral del contexto de esta investigación, posee tintes religiosos, específicamente cristianos. “Filthy lesbian” [Lesbiana sucia], le dijo una madre a su hija lesbiana (Rufino et al, 2022).

## **Bienestar subjetivo**

El significado, las causas y las consecuencias de sentirse o “estar bien” han cambiado de acuerdo al desarrollo sociohistórico y a la misma evolución del ser humano (Gutiérrez-Carmona y Urzúa, 2019). Su significado depende de las relaciones entre los individuos, de la interacción cultural, emocional (Rondan et al., 2022) e histórica, es decir, social. En el siglo XVIII dijo Holbach (1982, p. 50): “el hombre desea necesariamente lo que es o parece ser útil para su bienestar.” Existe una creencia, argumentan Moore y Diener (2019), el concepto bienestar sólo tiene un significado, único y exclusivo universalmente, que se puede aplicar a todos los contextos, a todas las sociedades, a todos los países; lamentablemente, para dicha creencia, la perspectiva bienestar no goza de una receta mágica ni mucho menos. La noción de bienestar es relativa y difiere de comunidad a comunidad, ya que cada sociedad cuenta con sus propias costumbres, valores y comportamientos.

El análisis del bienestar subjetivo hoy en día es realizado desde una noción multidimensional, el cual es conformado por elementos como la personalidad, las relaciones sociales, el estado de salud, etc. (Antebi-Gruszka et al., 2022). Así, el bienestar subjetivo se ha relacionado con distintos componentes, por ejemplo, la satisfacción que tiene el individuo con la vida, es decir, la percepción y el juicio que tiene un individuo sobre sí mismo (Keyes, 1998; Ryff & Keyes, 1995; Steverink et al., 2019). El estudio del bienestar subjetivo se distingue por dos componentes psicológicos: los juicios cognitivos (satisfacción con la vida) y las experiencias afectivas (balanza de afectos); el primer componente evalúa el juicio reflexivo del individuo en su contexto, mientras que el segundo se refiere a las emociones y estados de ánimo que tiene el individuo durante su experiencia vital (García-Lirios, 2019; Gutiérrez-Carmona y Urzúa, 2019; Steverink et al., 2019).

En suma, la crítica de una modernidad androcéntrica y eurocéntrica (Ochoa, 2019) se convierte en parte esencial de este estudio. Es necesario que se resalte que ni los hombres ni las mujeres constituyen grupos innatos, lo que quiere decir que no están predestinados a las construcciones sociales producidas en horizontes históricos determinados (Guillaumin, 1978 como se citó en Ochoa, 2019).

## **Construccionismo social: negación de axiomas**

La realización del individuo se da en la relación con los demás, siendo el lenguaje el medio para darle significado al mundo, a la cultura y a la misma existencia. Oportunamente lo dijo Sabuco (1588, p. 143) hace ya algunos siglos: “es género de tontería vivir en este mundo grande, y no entenderlo.” El lenguaje es el encargado de estructurar la realidad, y todos los mundos posibles nacen desde y en el lenguaje; cualquier especie de transformación tiene que ser a través del lenguaje, cuya sintaxis y semántica varían de contexto a contexto (Celis y Rodríguez, 2016).

De acuerdo a Gergen (2007) y Celis y Rodríguez (2016) cuando el individuo habla construye el mundo; este proceso es posible por dos sentidos primordiales: el implicative y el pragmático. El primero funciona en cuanto el lenguaje no tiene una función de arreglo o colección de sonidos, sino mejor dicho como un sistema de símbolos. Para que las entidades lingüísticas se confirmen como símbolos se debe implicar un dominio de

referentes; de no ser así, el lenguaje pierde su identidad como tal. Por su parte, el sentido pragmático hace referencia a la interacción social. Y es mediante esta última que el individuo adquiere habilidades narrativas. Lo que el individuo sabe es porque así lo acordó con los otros, siendo la interacción una condición indispensable, pero no la única para que se dé lo social (Ibáñez, 2001; Seguí, 2017).

El construccionismo busca reencaminar el origen de la acción humana a las diversas relaciones sociales (Elkaim, 1996), asimismo, en palabras de Ibáñez (2001), disuelve la marcada e infalible dicotomía sujeto-objeto, exponiendo que el sujeto no funciona con independencia del objeto, ni este separado del otro; así, el concepto objetividad queda discutido. Relacionado con la convivencia social, la relación social, es oportuno que se agregue: “no hay objetos y relaciones, sino relaciones que producen objetos” (Pavez, 2021, p 5). La teoría (llamado movimiento por algunos autores, Gergen e Ibáñez, entre otros) trata múltiples significados conversacionales que son posibles en la interacción social, de acuerdo a esta última es como se construye la realidad (Celis y Rodríguez, 2016; López-Silva, 2013).

Desde su práctica relacional, el construccionismo social es un movimiento que tiende a la transformación, la reivindicación social y la relación equitativa. Téngase en consideración que los fenómenos sociales no permanecen inmutables en la medida que están sujetos al tiempo, a la historia, al cambio histórico (Gergen, 2007). De acuerdo con Ibáñez (2001), “el construccionismo se presenta como una postura (...) des-reificante, des-naturalizante, y des-esencializante, que radicaliza al máximo tanto la naturaleza social de nuestro mundo, como la historicidad de nuestras prácticas y de nuestra existencia” (p. 250). Esta teoría quiere trascender lo individual hacia lo constituido colectivamente. Niega en el individuo rasgos de tipo autopoietico.

Entonces, en esta perspectiva, no hay verdades por verificar, sino más bien significados individuales por construir; confirmándose que la búsqueda de la verdad está basada en la multiplicidad de sus manifestaciones, nunca revelada en su totalidad, además, la idea de algo verdadero es insostenible (Pavez, 2021); el término *verdad* representa una serie de perspectivas, construidas por medio de la comunicación social (López-Silva, 2013). Cuando se habla de construcción social es posible la modificación de las creencias opresivas y limitantes, predecibles y controlables, por unas donde exista un interés por la emancipación y la comprensión (Ibáñez, 2001).

## Materiales y métodos

Téngase presente el planteamiento del problema: ¿Cuáles son las causas de la violencia hacia las lesbianas y su relación con el bienestar subjetivo? Asimismo, el objetivo del presente estudio es: Describir las causas de la violencia y su relación con el bienestar subjetivo en el colectivo lesbianas en el ámbito escolar. En lo concerniente con la bibliografía, se organizó de manera alfabética, la mayoría de estas son del año 2019 a la fecha presente. Cuando se citó dos o más autores en una misma idea en el corpus del texto se colocaron, igual, en orden alfabético.

Así pues, este estudio es una investigación de corte cualitativo, con un tipo de estudio descriptivo y de campo (Kerlinger y Lee, 2002), se empleó la técnica bola de nieve

lineal, la cual consiste en que un participante hace posible conocer al siguiente participante, se trata de, en palabras de Mendieta (2015, p. 1150), una “cadena de referencia a partir de uno o dos sujetos nada más”, además, no existe “espacialidad geográfica, no se ajusta tiempo y grupos o informantes potenciales.”

Se usó la entrevista (Kvale, 2011) con tres integrantes del colectivo lesbianas. En cuanto al procedimiento, se comenzó con el encuentro de una persona con orientación sexual lésbica, cita que ya se tenía prevista. Logrado esto, se hizo uso de lo que la técnica bola de nieve indica: se le pidió a la primera entrevistada que proporcionara información para encontrar a la siguiente, lo que se hizo planeando una cita más; en esta segunda se utilizó el mismo proceso para dar con la tercera entrevistada. Las entrevistas se llevaron a cabo en una cafetería, en un parque y en una casa (propiedad de la entrevistada). Se usaron los alias de Lourdes, Ana y Teresa. En las tres entrevistas hubo un ambiente relajado, se dio un favorable rapport —o sea, una relación empática, armoniosa y de respeto entre entrevistado y entrevistador (Leach, 2005; Obbosbek, 2023)—, lo cual permitió que cada una de las entrevistadas enriqueciera su narración.

Posteriormente, con los datos recogidos, se utilizó la técnica de análisis de contenido (Krippendorff, 1980; Mayring, 2014) para crear tres categorías.

Para el análisis de los datos obtenidos en las tres entrevistas se ha usado la técnica —también llamado método—, análisis de contenido. Este tipo de análisis se centra en las ideas expresadas, es decir, el significado que puedan tener las palabras, frases y temas (Esin et al., 2014; Mayring, 2014); el análisis de contenido, entre otras cosas, “procura comprender los datos (...) como fenómenos simbólicos, y abordar su análisis directo” (Krippendorff, 1980, p. 7). Así pues, en lo que atañe a este estudio, dichas unidades (categorías de aquí en adelante) se han formulado con ayuda de los datos obtenidos en las tres entrevistas realizadas. Estas unidades nunca son absolutas, “surgen de la interacción entre la realidad y su observador” (Krippendorff, 1980, p. 81), las categorías son una manera de hacer hablar a los hechos empíricos.

## **RESULTADOS Y DISCUSIÓN**

A continuación, se colocan sobre la mesa los resultados de la investigación empírica. Los datos obtenidos de las entrevistas se han dividido en categorías. Se muestra la categoría en cursiva a manera de título; enseguida se complementa, en el corpus de cada una de ellas, ordenando el referente teórico con el empírico.

### ***Categoría 1: concepción personal. Asumirse lesbiana***

¿Qué es una lesbiana? y ¿quién puede serlo? El estereotipo de la lesbiana: mujer agresiva, masculina y de pasiones temibles, no amorosa sino sensual, de cuerpo fornido y de vestimenta *algo* descuidada, de voz fuerte y gutural, fanática de los deportes, películas, mas aparte, su amor se convierte en puro furor (Carpenter, 1921 como se citó en Jeffreys, 1993; Flores, 2008). Lourdes, una de las entrevistadas de este estudio, comentó al pedírsele que se describiera: “...ahora ya es cosa segura, es decir, ya me considero lesbiana, ya no es nomás como de oídas y sabe si será cierto, ahora sí lo soy.” En la misma pregunta, Ana, otra de las entrevistadas, se definió:

... darte una explicación de cómo soy yo misma... está complicado (...) en primer lugar soy una mujer, creo. Bueno, en lo biológico y físico y esas cosas (...) pero, ya sabes, los rasgos femeninos... están ahí ¿o no?

Aquí, se dieron dos cosas de importancia fundamental: cuando Ana refirió esto en la entrevista, específicamente, después de decir "...soy una mujer, creo" se rio y se puso un tanto nerviosa, no tanto como para detenerse. Comenta Roulston (2014) que esos detalles en la entrevista son de valor primordial, por ello no hay que descartarlos.

La mujer con orientación sexual lésbica está condicionada por el sistema heterosexual (Bayrakdar, & King, 2023; Kar et al., 2022; Silva, 2019); así, las prácticas homosexuales son no-sexualidad, sin forma, la heterosexualidad es igual a sexualidad (Hocquenghem, 2009), téngase en cuenta que la heterosexualidad es menos discriminada que la homosexualidad (Aparicio-García et al., 2022). En esta lógica, no existen sexos ni sexualidades, sino más bien usos, usos de los cuerpos, pero sólo de aquellos que llegan a ser reconocidos como naturales (Preciado, 2019). La concepción de los cuerpos ha transmutado con el correr de los años, siguen clasificándose y categorizándose, es decir, son objetos de distinción de sexo y género (González et al., 2019).

Ante esto, Teresa, una entrevistada más, fue más allá: "...a decir verdad, eso de que soy de tal forma o de esta otra poco me importa o, mejor dicho, no me importa nada, una es la que es, y si a mí me gustan las mujeres, ¿cuál es el problema?", cuando concluyó, hizo una pausa de tres segundos y suspiró con alivio.

"Soy lesbiana", "soy bisexual", "soy transexual", etc., en términos de Preciado (2008, p. 100), son formulaciones que llegan a condensar el conocimiento que el individuo tiene sobre sí mismo, "actuando como núcleos biopolíticos y simbólicos duros en torno a los cuales es posible aglutinar todo un conjunto de prácticas y discursos." Tristemente, o eres hombre o eres mujer, no hay de otra, ya que "lo corpóreo fue naturalizado en relación con la identidad sexual" (González et al., 2019, p. 153). Entonces, de acuerdo con Largo y Toledo (2020) y Preciado (2008), ya no se trata de cuatro o cinco sexos, sino que se acepte el carácter múltiple, mutable y plástico de las identidades sexuales y de género. "¿De verdad creen ustedes que son homosexuales o heterosexuales, intersexuales o transexuales? ¿Les preocupan esas distinciones? ¿Confían en ellas? ¿Reposa sobre ellas el sentido mismo de su identidad como humano?" (Preciado, 2019, p. 16).

Cuando se le preguntó a Ana sobre cómo fue la reacción de su familia cuando se enteraron que era lesbiana, su respuesta fue:

...mi abuela, igual que mi mamá, así súper dramática y mis tías igual, algunas primas y primos también hicieron su show, ¡fue como si les hubiera dicho que tenía alguna enfermedad terminal y estaba desahuciada! Pero ¡sólo soy lesbiana, no es cosa del otro mundo!

Lourdes comentó cuando se le cuestionó sobre su papel en la sociedad:

Es muy muy (...) desalentador, sí, muy muy desalentador lo que nuestra sociedad... piensa sobre los que son algo diferentes, piensan que nosotras somos como extraterrestres, ajenas a toda costumbre y... y a todo lo de aquí, pero no, no saben que somos personas normales, que

caminamos como ellos en las calles, que trabajamos, que estudiamos, que dormimos y sí, que tenemos relaciones y todo eso.

Respuesta demoledora de cánones. La lesbiana se encuentra en dos graves apuros que la obstaculizan, es presa de una discriminación por partida doble, por ser mujer y por ser lesbiana (Jeffreys, 1993; Otárola y Tapia, 2018; Rodríguez y Treviño, 2017).

Cuando Lourdes narraba algunas situaciones donde se había sentido discriminada dijo: “...Ximena [su ex pareja] ahorita dice que es lesbiana, mañana que no y ya trae novio, pasado mañana que siempre sí es lesbiana y trae novia, más bien es... bisexual, ¡ah!, ¡cómo me gustaría ser como ella!”

### **Categoría 2: discriminación en la escuela**

Recuérdese la acertada definición de discriminación en palabras de Rodríguez (2007), a saber:

...una conducta, culturalmente fundada, y sistemática y socialmente extendida, de desprecio contra una persona o grupo de personas sobre la base de un prejuicio negativo o un estigma relacionado con una desventaja innecesaria, y que tiene por efecto dañar sus derechos y libertades fundamentales. (p. 19).

El tipo de discriminación denominado *discriminación indirecta* tiene lugar a través del discurso y práctica supuestamente neutrales, por supuesto que este pretexto es nulo, ya que a primera vista existe una desventaja de individuo a individuo, misma que toma como justificación el sexo, género, discapacidad, etc. (Martínez, 2017). “Es algo muy muy triste que, en la misma escuela, que es donde se supone deberían quitarnos los prejuicios y todo eso, pero parece que eso se ha olvidado.” En el discurso, la escuela funciona como un escenario indicado para que los conocimientos se transmitan, esto mediante la socialización, pero en la práctica no es tan alentador, el nivel valórico de la educación de la sexualidad, en términos de respeto y solidaridad, no se evidencia (González et al., 2019; Largo y Toledo, 2020).

Comentó Lourdes cuando se le preguntó: “Platícame, ¿en qué otras situaciones te has sentido discriminada?”

Las deleznales consecuencias de la homofobia y la discriminación se ven reflejadas, entre otros lugares, en el ámbito escolar (Aparicio-García et al., 2022; Asencio, 2006 como se citó en Gastelo-Flores y Sahagún, 2020; Bayrakdar, & King, 2023; Calvo-Ugalde, 2020; Carbajal y Zeballos, 2022; Fields, & Wotipka, 2022; González et al., 2020; Martínez-Gómez, 2019; Nieves, 2012; Piña y Aguayo, 2015; Rodríguez y Treviño, 2017; Rufino et al., 2022; Smith et al., 2022); Lourdes reveló sobre el mismo tema: “los maestros, especialmente hombres, hacen muchos comentarios homofóbicos, arrojan demasiadas... demasiadas indirectas, y eso me hace sentir muy muy incómoda, y pues la verdad... te juro que ni ganas me dan de ir a la escuela.”

Una de las entrevistadas lesbianas del estudio de Calvo-Ugalde (2020, p. 21) expresó, en este mismo terreno: “...llegaba triste del colegio a la casa después de haber pasado una situación discriminatoria por mi comportamiento homosexual.” En la misma

línea, en Chávez (2019, p. 46) se describe: “...el profesor y mis compañeros me molestaban con mujeres. Decían que yo era hombre y que sólo (...) me gustaban las mujeres.” Es increíble (inconcebible, tal vez) que la violencia hacia las lesbianas provenga de donde “menos” se esperaría, de los mismos docentes (González et al., 2020) Ana respondió a la pregunta: “¿Qué recuerdas de la secundaria?”, haciéndose alusión a situaciones discriminatorias:

Ya en segundo año como que las cosas con Vero fueron más en serio, digo, pos... ya nos empezábamos a darnos nuestros besitos en la boca y esas cosas. Y por eso éramos presas de la carrilla de los compañeros, ¡méndigos pubertos son muy malvados! Nos comenzaron a decir marimachas, machorras, y por más que se diga que eso no duele, no es cierto, siempre causó algo malo en mí, digo, pos estaba como tratando de conocerme, de saber qué es lo que me gustaba y lo que no, para que lleguen y te agarren a carrilla.

Las mujeres que mantienen relaciones erótico-afectivo con otras mujeres han sido tachadas, por la sociedad *categorizante*, de marimachas, marimachos, tribadistas, safistas, machorras, tortilleras, bolleras, camioneras, invertidas, desviadas, mariconas, garzonas, etc. (Luongo y Salomone, 2007; Morales, 2019), cada contexto desarrolla sus propios términos discriminantes y tipos de violencia.

Continuándose en campo escolar, Lourdes declaró en la misma línea de preguntas: “especialmente en la escuela. Yo creo que es ahí donde está la mayor discriminación al homosexual y a la Lesbiana, aunque se supone que no debería ser así. Ah... porque es ahí donde está el conocimiento y todo eso.”

El bienestar subjetivo tiene lugar de acuerdo con la combinación de una serie de elementos y componentes, tales como son: la satisfacción con la vida, toda aquella percepción y el posterior juicio que surge de ésta (Keyes, 1998; Ryff & Keyes, 1995; Steverink et al., 2019). Es indispensable que se recuerde la existencia de una correlación entre el bienestar de tipo subjetivo con la satisfacción familiar (Steverink et al., 2019). La entrevistada Ana narró una llamativa experiencia cuando se tocaba el tema de discriminación en la misma familia:

...recuerdo una navidad que pasamos juntos muchos de la familia [...] me sentí, así como que no me querían ahí (...) Algunos aventaban indirectas, y pos... pensaban que no me daba cuenta, pero pos sí, sí agarraba sus indirectas y pos la neta no está chido. Me sentí, así como rechazada, ¿me explico? Como que muchos parientes no me querían ahí (...) se siente gacho que la misma familia te rechace.

Después de que Ana expuso esto último hubo una pausa de cuatro segundos, le pregunté si deseaba continuar con lo dicho, con un tono de voz diferente —más bajo y más lento, distinto al que usó en la mayor parte de la entrevista— me dijo que no.

La capacidad y habilidad del individuo para adaptarse, como también ciertas metas que se propone en la vida, son elementos capitales en la aprehensión del bienestar (Gutiérrez-Carmona y Urzúa, 2019). Recuérdese que las causas y consecuencias de lo

que se denomina “estar bien” transmutan de acuerdo al momento sociohistórico en que le haya tocado vivir al sujeto en turno (Gutiérrez-Carmona y Urzúa, 2019).

Por su parte, siguiendo el hilo del tema de la respuesta anterior, Teresa comentó:

Cuando los de la familia se enteraron, hace ya algunos años, que yo traía novia y eso, pues... pues, ¡los chismes, los chismes!, yo que... según yo... quería ser discreta y eso, pero pues no, no funcionó, la familia se enteró, digo, la familia de mi mamá, porque la de mi papá, para empezar ni la conocía bien. Y si fue como: ‘¡Wow!, Teresa es lesbiana, les gustan las mujeres, ¿Qué será de ella?’, así como es de exagerada la gente. Y sinceramente, poco me importó lo que pensarán, sí sentí discriminación por parte de ellos, pero pues, tuve que irme haciendo fuerte, formando una coraza.

El bienestar subjetivo no eclosiona satisfactorios, no es guiado por recetas mágicas; el bienestar subjetivo es capacidad y experiencia, elementos capitales para el individuo (García-Lirios, 2019); resulta complicado conocer los elementos y factores que, bien aumentan o disminuyen el bienestar en el individuo (Coccia & Bellitto, 2018). En resumen, como se ha dicho, todo es filtrado por la experiencia y la cultura (Bruno y Saucedo, 2019; Macionis y Plummer, 2011).

Relacionado con esto, Ana, cuando se le preguntó sobre su experiencia en la secundaria, manifestó:

En veces yo me sentía como ajena a todo el salón, a todos mis compañeros, así como... este... ¡ay!, no sé cómo explicarlo, es decir, así como que ellos iban por un camino normal, ¿no?, así como un camino que todos aprobaban, papás, maestros, el director, y así.

Después de que Ana dijo “no sé cómo explicarlo” hizo una pausa de tres segundos y prosiguió con su narración. Aquí resulta oportuno que se cuestione: la lesbiana como lo otro, como el lado enfermo, pervertido, diferente e insano, desenvuelta en una sociedad que la violenta (Ortega et al., 2022; Rondan et al., 2022) y la quiere hacer invisible a diestra y siniestra, ¿de qué manera las variadas discriminaciones afectan su bienestar subjetivo? Ya que, de acuerdo con González et al. (2020) y Antebi-Gruszka et al. (2022), la discriminación afecta el bienestar subjetivo del discriminado. En esta misma lógica, Lourdes narró la siguiente experiencia:

...pasó una situación con una maestra, muy muy embarazosa, y la verdad, te juro que fue pura homofobia de su parte. Estábamos en su clase, era la última del día (...) Una amiga y yo nos estábamos mandando cartitas, ya sabes, como se hace durante clases, ya lo habíamos hecho, en esa clase y en otras más, y la verdad no habíamos tenido ningún problema con ningún profe. Pero ese día, la maestra andaba de malas, y lo malo es que se desquitan con sus alumnos (...) Pues te digo, nos estábamos mandando las notitas, y yo le he estaba platicando que me gustaba mucho una maestra que nos daba clase sólo los jueves y los viernes (...) que se me hacía muy interesante la maestra, tanto sus clases como su... como su carácter, su forma de vestir y todo eso, ¿no? Sí le daba algunos detalles en las notitas,

y... la maestra nos vio (...) se acercó a mi amiga (...) luego que le dice que se levante frente a todo el salón me volteó a ver a mí, yo estaba casi casi temblando del miedo, y me dijo la maestra que... que me pusiera ahí junto con mi amiga. ¡Y nos puso a leer las notas! Y la maestra me echaba indirectas, recuerdo que dijo: ‘si tan sólo hubiera sido un maestro’, refiriéndose a la maestra que me gustaba. Te juro que en mi vida había sentido tanta vergüenza. Los compañeros estaban muy divertidos, malvados, cuando daba los detalles que te comenté me ponía rojo roja, ¡quería que me tragara la tierra! Después de eso sentí el trato... así la discriminación de mis compañeros, en ocasiones me sentía toda observada, ¡algo bien feo!, y te digo, era más la discriminación de parte de las compañeras que de los compañeros, no sé por qué. Recuerdo que una compañera, una que nunca me había hablado en la vida, me preguntó: ‘¿en serio te gustan las mujeres?’, me dieron ganas de agarrarla a fregazos, ya sabes, y... sólo me di media vuelta y me fui.

Aquí resulta oportuno que se cuestione: la lesbiana como lo otro, como el lado enfermo, pervertido, diferente e insano, desenvuelta en una sociedad que la violenta y la quiere hacer invisible a diestra y siniestra, ¿cómo se ve afectado su desarrollo?, más aún: ¿de qué manera las variadas discriminaciones afectan su bienestar subjetivo?

Entiéndase por violencia “una forma de expresión de la discriminación” (González et al., 2020, p. 30), siendo una construcción social (Bruno y Saucedo, 2019) y a su vez un problema público de salud global (Furukawa et al., 2022). Asimismo, el individuo discriminado tiene cierto temor en denunciar que lo ha sido, por un lado, se piensa que es una pérdida de tiempo, ya que no harán justicia, o bien, que la discriminación, como un tipo de violencia, no es una situación “grave”, o hasta podrían decir que se lo merecía, merecía ser discriminado (Rondan et al., 2022; Rufino et al., 2022); en la lógica de estos autores, la discriminación —como violencia psicológica y física—, un obstáculo que limita el desarrollo del discriminado en cuestión; discriminación que puede ir de la agresión verbal hasta la física (Aparicio-García et al., 2022; López y Arias, 2020; Tognasso et al., 2022), asimismo, téngase en cuenta que las denominadas minorías tienden a ser más discriminadas que otras agrupaciones (Rufino et al., 2022; Smith et al., 2022), y *muchas* veces, existe violencia psicológica por parte de las mismas parejas de lesbianas (Bayrakdar, & King, 2023; Furukawa et al., 2022; Smith et al., 2022; Ummak, Toplu-Demirtaş, & Jessen, 2022).

La violencia contra las mujeres lesbianas y bisexuales se puede expresar dentro de un espectro que incluye el abuso físico, emocional y sexual en la familia, el maltrato en los servicios de salud, la violencia sexual en el ámbito universitario (Rufino et al., 2022, p. 2).

### **Categoría 3: lesbianismo. ¿innato o construcción social?**

¿Será posible, como manifiesta García (2019, p. 186), que se conozca la realidad a partir de la “especificidad de lo individual”? En palabras de Bøe (2021) y Gergen (1996), la investigación construccionista se centra en la construcción del yo y también del mundo; esta clase de investigación pone en tela de juicio el culto individual y también aquella

realidad(es) que se da por sentada; en esta lógica, “es difícil comprobar que conocemos tal como es el mundo” (Pavez, 2021, p. 3). Además, los investigadores que optan por un enfoque construccionista ponen énfasis al posicionamiento de dos clases de individuos: “The tellers and the listeners, their personal, social, cultural and politics worlds, and how these worlds come together and interact within the narrative process” [Los narradores y los oyentes, sus mundos personal, social, cultural y político, y cómo estos mundos se unen e interactúan dentro del proceso narrativo] (Esin et al., 2014, p. 205).

Aquí surge un debate que no puede pasar de largo, ¿la lesbiana nace o se crea? Como bien se sabe, hay material que enriquece ambas perspectivas. Jiménez y Romero (2014) llegaron a la conclusión de que la orientación homosexual era innata, de nacimiento. El supuesto dogma que apunta que la mayor parte de las mujeres tienen orientación heterosexual de manera innata, natural, no es sino un mero obstáculo político y teórico (Rich, 1996). Ana declaró cuando se le preguntó sobre situaciones discriminatorias cuando cursaba la primaria:

Sí tenía mis amigas y todo, pero hasta ahí. Pero me he dado cuenta que todo fue como en aumento, ¿no?, digo, sí sentía cierta atracción por mis amiguitas, pero ¿quién no la tiene siendo niño? (...) eso de sentirse lesbiana desde siempre pos no es así (...) eso como que se va adquiriendo, ¿no? Y me fui dando cuenta que pos la neta los hombres no me gustan y que me encuentro mejor con amigas y eso.

Recuérdese que la realidad social está configurada bajo distintos condicionantes, a saber, culturales e históricos, como también biológicos, todos estos se ven negociados y renegociados en la misma relación social (Caliri y Traverso, 2019); relación que, en el caso de las entrevistadas, se desenvuelve en Zacatecas, México, su contexto en turno. En suma, el construccionismo social se mueve en la lógica de que toda realidad(es) no es sino una construcción social, es decir, la realidad social es el resultado de diversas interacciones lingüísticas (Caliri y Traverso, 2019; Íñiguez, 2006), así, es “el autointerés lo que dirige el modo en que el autor da cuenta del mundo” (Gergen, 1996, p. 41).

La entrevistada Teresa enunció: “...según yo veo las cosas, o sea, este... una no nace con esos gustos por las mujeres, eso se va aprendiendo con las amistades, en la familia y en todo nuestro alrededor y nuestro entorno.” Sin embargo, existe el lado innato, ese *desde siempre* está presente en la narración de la lesbiana. Entonces, la construcción que el individuo hace del yo y del mundo resulta ser un constitutivo de la propia cultura; en la variedad de relaciones que tiene el individuo no es posible que adquiriera un yo verdadero y durable, “sino un potencial para comunicar y representar un yo” (Gergen, 1996, p. 181).

Resulta interesante lo que dijo la entrevistada Teresa con la seguridad que caracterizó su narración: “...abiertamente y... y... o sea, sí me considero lesbiana, una mujer algo diferente.” ¿Por qué diferente?, ¿por qué la lesbiana tiene que ser el otro diferente?

## Conclusiones

Se puede aseverar que se cumplió el objetivo propuesto en este estudio; además, y resulta interesante en demasía que hubo datos (las respuestas de las entrevistas) que fueron

más allá de la literatura, como ya se dijo, es decir, rompieron con las bases del paradigma en turno para imponerse en otro plano discursivo.

Gracias al lenguaje tiene lugar la narración, la cual no es sino un discurso de la vida cotidiana (Íñiguez, 2006), una manera como la experiencia se organiza, es decir, “no refleja, más bien crea sentido de lo narrado”, es a final de cuentas “una vieja y ancestral forma de relatar historias” (Mendoza, 2019, pp. 22, 33). Téngase en cuenta que el construccionismo social no reniega (ni niega) la experiencia en el individuo como base de conocimiento, “lo que niega es que se pueda salir por fuera de ella para compararla con la realidad” (Pavez, 2021, p. 6).

Ahora bien, ¿cómo funciona y qué repercusiones tiene la narración en la experiencia del individuo?; mediante la narración el individuo le da sentido a su pasado a través de una estructura dramática (García, 2019); a partir de ella es como se crean las acciones sociales, ya que está íntimamente en relación con el todo social, por ello “hablar equivale a construir el mundo” (Garay et al., 2005, p. 124).

Así pues, esto es lo que han hecho las entrevistadas de este estudio, han creado acciones y relaciones sociales; entonces, han construido narración con el lenguaje como guía; el discurso de las lesbianas no puede ser independiente de la utilización del lenguaje en determinados contextos culturales, además de los objetivos compartidos entre entrevistado y entrevistador (Íñiguez, 2006); y de la mano con estas construcciones de la lesbiana, va su bienestar subjetivo mediado y obstaculizado por la violencia discriminatoria; elementos que, para su construcción, dependen de las relaciones en el todo social. El lenguaje, siendo un proceso condicionado por la sociedad (Íñiguez, 2006), muestra lo que el individuo es; es mediante él como el individuo manifiesta su sentir, se va definiendo discursivamente, los procesos sociales definen al individuo (Borja, 2018; Mendoza, 2019).

Lo que buscó esta investigación fue el estudio construccionista de la narración, de su contenido, en boca de lesbianas violentadas en la escuela; ya que, en términos de Ibáñez (2006) e Íñiguez (2006) es necesario que se estudie el mismo discurso, o sea, aquello que permite al individuo representar el mundo; en este camino, la investigación construccionista se centra en los discursos, en los datos obtenidos.

La lesbiana no intenta construir una verdad, con tintes generalizables, lo que está haciendo, de acuerdo al construccionismo social, es la construcción de su realidad, una realidad, desgraciadamente, permeada por la violencia. Hay una conclusión que puede ser rescatada: la realidad es construida a través del lenguaje (Celis y Rodríguez, 2016; Garay et al., 2005; Gergen, 2007; Ibáñez, 2006; Ospina-Alvarado, 2018). Entonces, en lo correspondiente a esta investigación, la lesbiana se encuentra siempre creando símbolos y significaciones de su conducta y relaciones, componentes que dan forma a su realidad, haciéndolo a través del lenguaje, o sea, lo que el lenguaje permite es precisamente esa relación que tiene el individuo con el mundo, funcionando como un instrumento que facilita la construcción y desconstrucción de la realidad (Felten et al., 2020; Íñiguez, 2006). Tristemente, es el mismo individuo el que manipula y distorsiona el lenguaje para usarlo de manera prejuiciosa, violenta, discriminatoria y sexista, su utilización “impone barreras arbitrarias e injustas al desarrollo personal y colectivo” (Borja, 2018, p. 251).

La identidad lésbica no está determinada, no funciona alrededor de rígidos dogmas, no hay reglas que la lesbiana deba seguir para *ser* lesbiana. En suma, y en esta lógica construccionista, las identidades femenina, lésbica, heterosexual, gay, travesti, transgénero, transexual, intersexual, queer, asexual, etc., no son sino, en gran parte, construcciones sociales; Largo y Toledo (2020) y Martins y Arantes (2019) exponen que el individuo se dedica a construir de manera colectiva entendimientos que tienen que ver con definirse a sí mismo, entendimientos que le dan un sentido a su yo social; y por esto mismo precisamente es que resulta imposible, y hasta ridículo, querer otorgar lineamientos determinantes a las identidades, a los sexos, a los individuos.

A manera de conclusión, la lesbiana funciona como un individuo discursivo y con un estilo de vida, una opción más, un estilo de vida más; a final de cuentas, la lesbiana ocupa un lugar en el mundo, actuación que da forma y continuidad a su bienestar subjetivo. Así pues, la mencionada invisibilidad no tiene razón de ser. Los tipos de estudio que visibilizan a la lesbiana, junto con esta investigación, son de importancia capital en la actualidad.

La discriminación, el sexismo, el clasismo, la lesbofobia (Flores, 2008), “la lesbofobia introyectada” (Navarro, 2020, p. 63), la denominación a la lesbiana dentro de una minoría sexual (Ayhan et al., 2019) y un gran etcétera, o sea, todo prejuicio irracional [sic] *debe ser* desenraizado, desterrado de nuestro contexto, elementos y situaciones que afectan el bienestar de los individuos en cuestión; debe usarse la razón sobre ciertos tipos de creencias, es indispensable que se razone, accione y no sólo esperar que las cosas cambien por acción de otros o por sí mismas; tristemente, estamos lejos de un desenlace de esa jaez. Al final, la investigación empírica guiada por la razón ha derrumbado pensamientos violentos y determinantes.

## Referencias

- Agustin, R. N. (2022). Sexual violence against lesbians, gays, bisexuals and transgenders. *Journal Health of Studies*, 6(1), 47-58. <https://doi.org/10.31101/jhes.862>
- Antebi-Gruszka, N., Friedman, A. A., & Balsam, K. F. (2022). Multiple forms of discrimination, mental distress, and well-being among lesbian, gay, bisexual, and queer individuals: The role of brooding. *Journal of Gay & Lesbian Mental Health*, 1-26. <https://doi.org/10.1080/19359705.2022.2089425>
- Aparicio-García, M. E., Díaz-Ramiro, E. M., Rubio-Valdehita, S., López-Núñez, M. I., & García-Nieto, I. (2022). Protective Factors, Risk of Violence and Discrimination and Mental Health Indicators of Young LGB People. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(21), 1-10. [https://www.researchgate.net/publication/365136370\\_Protective\\_Factors\\_Risk\\_of\\_Violence\\_and\\_Discrimination\\_and\\_Mental\\_Health\\_Indicators\\_of\\_Young\\_LGB\\_People/fulltext/6367bc3454eb5f547cabfa7a/Protective-Factors-Risk-of-Violence-and-Discrimination-and-Mental-Health-Indicators-of-Young-LGB-People.pdf](https://www.researchgate.net/publication/365136370_Protective_Factors_Risk_of_Violence_and_Discrimination_and_Mental_Health_Indicators_of_Young_LGB_People/fulltext/6367bc3454eb5f547cabfa7a/Protective-Factors-Risk-of-Violence-and-Discrimination-and-Mental-Health-Indicators-of-Young-LGB-People.pdf)
- Ayhan, C. H., Bilgin, H., Tekin, O., Sukut, O., Yilmaz, S., & Buzlu, S. (2019). A Sistematic Review of the Discrimination Against Sexual and Gender Minority in Health Care Settings. *International Journal of Health Services*, 0(0), 1-32. <https://doi.org/10.1177/0020731419885093>
- Bayrakdar, S., & King, A. (2023). LGBT discrimination, harassment and violence in Germany, Portugal and the UK: A quantitative comparative approach. *Current sociology*, 71(1), 152-172. LGBT discrimination, harassment and violence in Germany, Portugal and the UK: A quantitative comparative approach - Sait Bayrakdar, Andrew King, 2023 (sagepub.com)
- Bøe, T. D. (2021). Ethical Realism Before Social Constructionism. *Theory & Psychology*, 31(2), 220-236. <https://doi.org/10.1177/09593543211004756>
- Borja, G. M. (2018). El uso del lenguaje sexista: Una mirada desde la academia. *Revista Ciencias Sociales*, (40), 249-257. <https://revistadigital.uce.edu.ec/index.php/CSOCIALES/article/download/1268/1239>

- Bruno, F., y Saucedo, L. K. C. (2019). Violencia hacia las mujeres adultas mayores y redes de apoyo social en Monterrey, México. Un aporte desde el construccionismo social. *Perspectivas Sociales*, 21(2). Violencia hacia las mujeres adultas mayores y redes de apoyo social en Monterrey, México. Un aporte desde el construccionismo social | *Perspectivas Sociales* (uanl.mx)
- Caliri, M. C., y Traverso, G. (27 de noviembre de 2019). Intervenciones sistémicas en el tratamiento de disfunciones sexuales [Presentación de conferencia]. XI Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, Argentina. <https://www.aacademica.org/000-111/621>
- Calvo-Ugalde, A. (2020). Costo vital de la discriminación en un grupo de jóvenes gays y lesbianas de Costa Rica. *Revista Eleuthera*, 22(1), 13-27. <https://doi.org/10.17151/eleu.2020.22.1.2>
- Carbajal, M. A., y Zeballos, L. A. (2022). Actitudes, prejuicio y distancia social de los universitarios hacia gays y lesbianas, UNAS. *Revista Científica Disciplinarias*, 1(1), 44-56. Actitudes, prejuicio y distancia social de los universitarios hacia gays y lesbianas, UNSA 2021
- Celis, R., y Rodríguez, M. (2016). *Constructivismo y Construccionismo Social en Psicoterapia. Una perspectiva crítica*. Manual Moderno.
- Cepeda, M. I. (2017). Discriminación por sexo en el acceso al empleo público: Caso de España. *Revista Internacional de Pensamiento Político*, 12, 333-343. DISCRIMINACIÓN POR SEXO EN EL ACCESO AL EMPLEO PÚBLICO: CASO DE ESPAÑA | *Revista Internacional de Pensamiento Político* (upo.es)
- Chávez, A. L. (2019). Para llegar a definirme: la importancia del descubrimiento y nombramiento como lesbiana para la construcción de la identidad. *Aportaciones*, (27), 45-49. n27\_a05.pdf (scielo.org.bo)
- Coccia, M., & Bellitto, M. (2018). A critique of human progress: A new definition and inconsistencies in society. *Quaderni IRCrES*, (4), 51-67. <http://dx.doi.org/10.23760/2499-6661.2018.017>.
- Elkaim, M. (1996). Constructivismo, construccionismo social y narraciones. ¿En los límites de la sistémica? *Perspectivas Sistémicas*, (42), 3-5. ELKAIM - Constructivismo, construccionismo social y narraciones.pdf (familiasyparejas.com.ar)
- Esin, C., Fathi, M., & Squire, C. (2014). Narrative Analysis: The Constructionist Approach. In U. Flick (Ed.), *The SAGE Handbook of Qualitative Data Analysis* (pp. 203-216). Sage Publications Ltd.
- Felten, L., Lebocey, M., Louvet, M. y Ouattara, N. (2020). La performatividad del lenguaje. *GROW – Generation for Rights Over the World*, 1-7.
- Fields, X., & Wotipka, C. M. (2022). Effect of LGBT anti-discrimination laws on school climate and outcomes for lesbian, gay, and bisexual high school students. *Journal of LGBT Youth*, 19(3), 307-329. <https://doi.org/10.1080/19361653.2020.1821276>
- Flores, V. (2016). La intimidación del procedimiento. *Escritura, lesbiana, sur como prácticas de sí*. *Badebec*, 6(11), 230-249.
- Flores, V. (30 de julio al 1 agosto de 2008). El armario de la maestra tortillera. Políticas corporales y sexuales en la enseñanza [Presentación de congreso]. IX Jornadas de Historia de las Mujeres y el IV Congreso Iberoamericano de Estudios de Género, Rosario, Argentina. (DOC) El armario de la maestra tortillera. Valeria Flores | Camila Cortes - Academia.edu
- Frómata, O., Romero, M. I., y Ponce, T. M. (2019). Programa de Superación “Salud sexual de las mujeres lesbianas” dirigido a profesionales de la salud del municipio de Lajas. *Revista Sexología y Sociedad*, 25(1), 47-56. Programa de superación «Salud sexual de las mujeres lesbianas» dirigido a profesionales de la salud del municipio de Lajas | Frómata Rodríguez | *Revista Sexología y Sociedad* (sld.cu)
- Furukawa, L. Y. D. A., Pessoa, A. S. G., & Komatsu, A. V. (2022). Lesbian Intimate Partner Violence and Perceived Social Support. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, 32. <https://doi.org/10.1590/1982-4327e3206>
- Garay, A., Íñiguez, L., y Martínez, L. M. (2005). La perspectiva discursiva en psicología social. *Subjetividad y Procesos Cognitivos*, (7), 105-130. Redalyc.LA PERSPECTIVA DISCURSIVA EN PSICOLOGIA SOCIAL
- García-Lirios, C. (2019). Dimensiones de la teoría del desarrollo humano. *Revista Internacional de Políticas de Bienestar y Trabajo Social*, (11), 27-54. <http://dx.doi.org/10.15257/ehquidad.2019.0002>.
- Gastelo-Flores, C. y Sahagún, M. Á. (2020). Prejuicio, discriminación y homofobia hacia las personas LGBTTTI desde el ámbito de la salud mental. *Revista científica del Amazonas*, 3(5), 66-80.
- Gergen, K. (1996). *Realidades y relaciones. Aproximaciones a la construcción social*. Paidós.
- Gergen, K. (2007). *Construccionismo Social. Aportes para el debate y la práctica*. (A. M. Estrada y S. Diazgranados, Trads.). Universidad de los Andes. Centro de Estudios Socioculturales e Internacionales (CESO).
- Giraldo, C. P., Cardona, D. M., Gómez, N. J., Bueno, C., y Herrán, J. M. (2018). Buscando alternativas contra la discriminación sexual: Estado del arte sobre el placer sexual en la filosofía actual. *Revista Filosofía UIS*, 17(1), 227-246. <http://dx.doi.org/10.18273/revfil.v17n2-2018013>.

- Goicoechea, M. Á., y Goicoechea, V. (2018). Diversidad afectiva: visibilizar la homosexualidad femenina. *Asparkia*, (33), 225-241. <http://dx.doi.org/10.6035/Asparkia.2018.33.13>.
- González, E., Molina, T., y Leal, I. (2020). Discriminación y violencia hacia jóvenes lesbianas, gays y bisexuales en Chile. *Cuadernos Médico Sociales*, 60(3), 29-37. Discriminación y violencia hacia jóvenes lesbianas, gays y bisexuales en Chile | Cuadernos Médico Sociales ([cuadernosms.cl](http://cuadernosms.cl))
- González, I. C., Pérez, M. C. & Triana, L. A. (2019). Entre el límite y la posibilidad: la construcción de identidad de género en la escuela. *NOVUM, revista de Ciencias Sociales Aplicadas*, 2(9), 147-165.
- Grinshteyn, E., Whaley, R., & Couture, M. C. (2022). High fear of discriminatory violence among racial, gender, and sexual minority college students and its association with anxiety and depression. *International journal of environmental research and public health*, 19(4). <https://doi.org/10.3390/ijerph19042117>
- Gutiérrez-Carmona, A., y Urzúa, A. (2019). ¿Los valores culturales afectan el bienestar humano? Evidencias desde los reportes de investigación. *Universitas Psychologica*, 18(1), 1-12. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsyl18-1.vcab>.
- Hocquenghem, G. (2009). El deseo homosexual. Editorial Melusina.
- Holbach, H. (1982). Sistema de la naturaleza (Vol. I). Editora Nacional.
- Ibáñez, T. (2001). Psicología social construccionista. Universidad de Guadalajara.
- Ibáñez, T. (2006) El giro lingüístico. En L. Íñiguez (Ed.), *Análisis del discurso. Manual para las ciencias sociales*. Editorial UOC.
- Íñiguez, L. (2006). *Análisis del discurso. Manual para las ciencias sociales*. Editorial UOC.
- Jeffreys, S. (1993). La herejía lesbiana. Una perspectiva feminista de la revolución sexual femenina (H. Braun, Trad.). Cátedra.
- Jiménez, A., y Romero, M. (2014). “Salir del clóset” en la ciudad de México. *Salud Mental*, 37(5), 391-397. [https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-33252014000500005&script=sci\\_arttext](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-33252014000500005&script=sci_arttext)
- Kar, A., Das, N., Broadway-Horner, M., & Kumar, P. (2022). Intimate Partner Violence in Same-Sex Relationships: Are We Aware of the Implications? *Journal of Psychosexual Health*, 1-7. <https://doi.org/10.1177/26318318221134268>
- Kerlinger, F., y Lee, H. (2002). Investigación del comportamiento. Métodos de investigación en ciencias sociales (L. E. Pineda e I. Mora, Trad.). McGraw-Hill.
- Keyes, C. L. (1998). Social well-being. *Social Psychology Quarterly*, 61(2), 121-140. Social Well-Being on JSTOR
- Krippendorff, K. (1980). Metodología de análisis de contenido. Teoría y práctica (L. Wolfson, Trad.). Paidós.
- Kvale, S. (2011). Las entrevistas en Investigación Cualitativa (S. Gallego, Trad.). Ediciones Morata, S. L.
- Largo, N. S., & Toledo, M. C. (2020). Desobedientes: relatos y reflexiones sobre el paso por la institución escuela. *ConCienciaSocial*, 4(7), 106-120.
- Leach, M. J. (2005). Rapport: A key to treatment success. *Complementary Therapies in Clinical Practice*, 11, 262-265.
- Lewis, R. J., Mason, T. B., Winstead, B. A., & Kelley, M. L. (2017). Empirical investigation of a model of sexual minority specific and general risk factors for intimate partner violence among lesbian women. *Psychology of Violence*, 7(1), 110-119. <https://doi.org/10.1037/vio0000036>.
- López, V., y Arias, G. M. (2020). Narrativas: mujeres lesbianas en situación de discriminación por orientación sexual, en Pereira, Colombia. <https://repositorio.ucp.edu.co/bitstream/10785/6051/1/DDMPSI271.pdf>
- López-Silva, P. (2013). Realidades, construcciones y dilemas. Una revisión filosófica al construccionismo social. *Cinta de Moebio. Revista de Epistemología de Ciencias Sociales*, (46), 9-25. <http://dx.doi.org/10.4067/S0717-554X2013000100002>.
- Luongo, G. y Salomone, A. (2007). Crítica literaria y discurso social: Feminidad y escritura de mujeres. *Íconos. Revista de Ciencias Sociales*, (28), 59-70. View of The importance of rapport in the process of learning ([zienjournals.com](http://zienjournals.com))
- Macionis, J. J., y Plummer, K. (2011). Sociología (C. Flesher y J. Calvo, Trad.). Pearson Educación S. A.
- Martínez-Gómez, N., Giménez-García, C., Enrique-Nebot, J., Elípe-Miravet, M., y Ballester-Arnal, R. (2019). Discriminación LGTBI en las aulas. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, (1), 367-376. <https://repositori.uji.es/xmlui/handle/10234/190029>
- Martins, P. P. S., y Arantes, M. (2019). Aprender Construccionismo Social: Comprensión de los estudiantes sobre las transformaciones en sus vidas. *International Journal of Collaborative-Dialogic Practices*, 9(1), 131-142. Microsoft Word - IJCP Issue 9 (p. 131-142) - Martins and Arantes - Learning Social Constructionism (Español).docx ([taosinstitute.net](http://taosinstitute.net))

- Mayring, P. (2014). *Qualitative content analysis: Theoretical foundation, basic procedures and software solution*. Klagenfurt.
- Mendieta, G. (2015). Informantes y muestreo en investigación cualitativa. *Investigaciones Andina*, 17(30), 1148-1150. Redalyc. Informantes y muestreo en investigación cualitativa
- Mendoza, J. (2019). Narrando al yo: Cómo construimos la realidad de las personas. En J. S. Sánchez y S. Arciga (Coords.), *Psicología cultural, narración y educación* (pp. 17-42). Universidad Pedagógica Nacional/Sociedad Mexicana de Psicología Social.
- Millett, K. (1969/1995). *Política sexual* (A. M. Bravo, Trad.). Ediciones Cátedra.
- Moore, S., & Diener, E. (2019). Types of subjective well-being and their associations with relationships outcomes. *Journal of Positive Psychology and Wellbeing*, 1-15. Types of Subjective Well-Being and Their Associations with Relationship Outcomes | *Journal of Positive Psychology and Wellbeing* (journalppw.com)
- Morales, A. (2019). Lesbiana no es un insulto. Es un placer político y orgásmico. *Agenda Cultural Alma Máter*, (265), 12-14. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/almamater/article/download/338630/20793715/>
- Navarro, C. I. (2020). Sexualidades lésbicas, de lo privado a lo público. En F. Salinas-Quiroz (Coord.), *Ciudadanía, democracia y sexualidad* (pp. 57-74). Fundación Arcoíris por el Respeto a la Diversidad Sexual, A.C.
- Nieves, L. (2012). Homofobia al estilo universitario. *Revista Puertorriqueña de Psicología*, 23, 62-76.
- Obbosbek, R. Z. (2023). The importance of rapport in the process of learning. *Journal of Pedagogical Inventions and Practices*, 17, 12-14.
- Ochoa, L. F. (2019). El estructuralismo como epistemología y como método. *Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa*, 4, 1-12. <https://doi.org/10.5212/retepe.v.4.012>
- Ortega, I. R., Pujol-Cols, L., y Lazzaro-Salazar, M. (2022). Salud general y discriminación percibida y temida en la comunidad LGBT+. *Texto Contexto Enfermería*, 31. <https://doi.org/10.1590/1980-265X-TCE-2022-0130es>
- Ospina-Alvarado, M. C. (Ed.). (2018). *Construcción social de niños y niñas*. Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (CINDE).
- Otárola, C., y Tapia, C. (2018). Mujeres lesbianas en el movimiento LGBTI+ chileno. Motivación y experiencia. *Revista Temas Sociológicos*, (22), 233-266. Mujeres lesbianas en el movimiento LGBTI+ chileno. Motivación y experiencia - Dialnet (unirioja.es)
- Pavez, F. (2021). El supuesto declive del construccionismo social en la psicología social crítica. *Límite (Arica)*, 16(6), 1-12. EL SUPUESTO DECLIVE DEL CONSTRUCCIONISMO SOCIAL EN LA PSICOLOGÍA SOCIAL CRÍTICA (scielo.cl)
- Piña, J. M. y Aguayo, H. B. (2015). Homofobia en estudiantes universitarios de México. *Región y Sociedad*, 23(64), 5-35.
- Preciado, B. (2008). *Testo Yonqui*. Espasa Calpe.
- Preciado, B. (2019). *Un apartamento en Urano. Crónicas del cruce*. Anagrama.
- Red de Derechos Humanos y Educación Superior (2014). *Derechos humanos de los grupos vulnerables*. Universitat Pompeu Fabra.
- Rice, D. R., Hudson, S. K. T., & Noll, N. E. (2022). Gay= STIs? Exploring gay and lesbian sexual health stereotypes and their implications for prejudice and discrimination. *European Journal of Social Psychology*, 52(2), 326-341. <https://doi.org/10.1002/ejsp.2793>
- Rich, A. (1996). Heterosexualidad obligatoria y existencia lesbiana (M. Rivera, Trad.), *DUODA. Revista d'Estudis Feministes*, (10), 15-45. Heterosexualidad obligatoria y existencia lesbiana
- Rodríguez, J. (2007). *¿Qué es la discriminación y cómo combatirla?* Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación.
- Rodríguez, L. M., y Treviño, L. (2017). Espacios, protagonistas y causas de la homofobia y lesbofobia en México. Un análisis del armario, los estereotipos de género y la transgresión. *Imagonautas. Revista Interdisciplinaria sobre Imaginarios Sociales*, 9, 93-116. Espacios, protagonistas y causas de la homofobia y lesbofobia en México: Un análisis del armario, los estereotipos de género y la transgresión - Dialnet (unirioja.es)
- Rondan, L., Rojas, S., Cruz-Manrique, Y. R., y Malvaceda-Espinoza, E. (2022). Violencia íntima de pareja en lesbianas, gays y bisexuales de Lima Metropolitana. *Revista de Investigación en Psicología*, 25(2), 105-120. <https://doi.org/10.15381/rinvp.v25i2.23796>
- Roulston, K. (2014). *Analysing Interviews*. In U. Flick (Ed.), *The SAGE Handbook of Qualitative Data Analysis* (pp. 297-312). SAGE Publications Ltd.
- Rufino, A., Wall, C. E., & Madeiro, A. (2022). Experiences of Violence Against Lesbian and Bisexual Women in Brazil. *Sexual Medicine*, 10(2), 1-11. <https://doi.org/10.1016/j.esxm.2021.100479>

- Ryff, C. D., & Keyes, C. L. (1995). The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69(4), 719-727. APA PsycNet
- Sabuco, O. (1588). Nueva filosofía de la naturaleza del hombre. P. Madrigal. Nueva filosofía de la naturaleza del hombre, no conocida ni alcanzada de los grandes filosofos antiguos la qual mejora la vida y salud humana. Compuesta por doña Oliua Sabuco de Miguel Sabuco y Alvarez - Libros en Google Play
- Seguí, J. (2017). Construccinismo Social en España. Si perdemos la crítica y la rebeldía, lo perdemos todo. En E. F. Rasera, K. Taverniers y O. Vilches-Álvarez (Eds.), *Construccinismo Social en acción: Prácticas inspiradoras en diferentes contextos* (pp. 41-66). Taos Institute Publications/WorldShare Books.
- Silva, A. (2019). De la morbovisibilidad hacia otras formas de testimoniar la existencia. Representaciones de mujeres lesbianas en las producciones documentales argentinas post matrimonio igualitario. *Género y Feminismos*, 8(12), 309-336. <https://repositorio.unne.edu.ar/handle/123456789/48672>
- Smith, D. M., Johns, N. E., & Raj, A. (2022). Do Sexual Minorities Face Greater Risk for Sexual Harassment, Ever and at School in Adolescence? Findings from a 2019 Cross-sectional Study of US Adults. *Journal of Interpersonal Violence*, 37(3-4), NP1963-NP1987. <https://doi.org/10.1177/0886260520926315>
- Steverink, N., Lindberg, S., Spiegel, T., & Nieboer, A. P. (2019). The associations of different social needs with psychological strengths and subjective well-being: An empirical investigation based on social production function theory. *Journal of Happiness Studies*, 1-26. <https://doi.org/10.1007/s10902-019-00107-9>.
- Tognasso, G., Trombetta, T., Gorla, L., Ramon, S., Santona, A., & Rollè, L. (2022). Romantic Attachment, Internalized Homonegativity, and Same-Sex Intimate Partner Violence Perpetration Among Lesbian Women in Italy. *Frontiers in Psychology*, 13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.870921>
- Ummak, E., Toplu-Demirtaş, E., & Jessen, R. S. (2022). Untangling the relationship between internalized heterosexism and psychological intimate partner violence perpetration: A comparative study of lesbians and bisexual women in Turkey and Denmark. *Journal of Interpersonal Violence*, 37(15-16), NP14337-NP14367. <https://doi.org/10.1177/08862605211004108>
- Vásquez, M. C., y Flores, J. G. (2019). Derechos humanos, perspectiva de género y discriminación en universitarios del Área Económico Administrativa del noroeste de México. *Tendencias. Revista de la Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas*, 20(1), 158-182. <http://dx.doi.org/10.22267/rtend.192001.112>.
- Wittig, M. (1992/2006). *El pensamiento heterosexual y otros ensayos* (J. Sáez y P. Vidarte, Trads.). Eagles.
- Wu, C. (2022). Statistical inference with non-probability survey samples. *Survey Methodology*, 48(2), 283-311. 22-Wu-SMJ.7pdf (uwaterloo.ca)

# DESAFÍOS Y PERSPECTIVAS DE LA EDUCACIÓN

**TOMO 2**

**CAPÍTULO**

**4**



DOI: <https://doi.org/10.53595/eip.008.2023.ch.4>

**Descubriendo caminos.  
Un proyecto sobre las metas y logros en  
adolescentes de bachillerato**

**Heber Yair Díaz Muñoz**



**EIP** EDITORIAL  
IDICAP  
PACÍFICO

**Descubriendo caminos.  
Un proyecto sobre las metas y logros en  
adolescentes de bachillerato**

**Heber Yair Diaz Muñoz**

Investigador independiente

<https://orcid.org/0000-0001-8624-3115>

[heberdiazm@hotmail.com](mailto:heberdiazm@hotmail.com)



Licenciado en Sociología. Especialista en Política. Maestro en Ciencias Sociales. Especialista en Procesos Políticos y Democracia. Docente de la Universidad del Golfo de México Bachilleres Orizaba Ote 3 en Orizaba, Veracruz, México. Mi carrera me ha permitido investigar otras áreas como la Sociología de la Educación para analizar las problemáticas de las instituciones educativas en mi país y cómo estas también han favorecido a la sociedad.

**Descubriendo caminos.  
Un proyecto sobre las metas y logros en adolescentes  
de bachillerato  
Discovering ways.  
A project on goals and achievements in high school  
adolescents**

Heber Yair Diaz Muñoz

## Resumen

El propósito de este artículo es exponer la aplicación de un proyecto de intervención con instrumentos orientados hacia la reflexión de las metas y logros. Esta investigación fue dirigida hacia alumnos adolescentes del último año de bachillerato con la finalidad de enseñarles un camino realizable y organizativo en sus vidas. El objetivo del artículo es estimular en el alumno la determinación y el interés por las metas. El método del proyecto se realizó en un salón de clases con treinta y tres alumnos donde se aplicaron herramientas para determinar la importancia de definir sus caminos en su vida cotidiana, se describen a continuación las estrategias implementadas para explorar sus emociones. En el proyecto se implementó el enfoque en sus siglas en inglés "S.M.A.R.T", Específica, Medible, Alcanzable, Realista y Tiempo, posteriormente la batería de preguntas del libro *Creating Your Best Life* (2009) y la realización del ejercicio "Cien cosas que hacer antes de morir" de su autora (Miller & Frisch, 2009) y la aplicación del Bitácora COL (Comprensión Ordenada del Lenguaje) para conocer la opinión de los alumnos sobre el proyecto. De los resultados más destacados se encuentra que los alumnos reflexionaron sobre las decisiones que están por elegir al salir del bachillerato. Asimismo, descubrieron que metas realizarán y se esforzarán por ello. Por otro lado, dentro de las conclusiones principales, los alumnos se percataron que varias metas no las pueden realizar individualmente, necesitan de un grupo de personas para cumplirlas.

**Palabras clave:** metas, logros, habilidades, emociones, competencias,

## Abstract

The purpose of this article is to expose the application of an intervention project with instruments oriented towards the reflection of goals and achievements. This research was directed towards adolescent students in the last year of high school in order to teach them a feasible and organizational path in their lives. The objective of the article is to stimulate in the student the determination and interest in the goals. The project method was carried out in a classroom with thirty-three students where tools were applied to determine the importance of defining their paths in their daily lives. The strategies implemented to explore their emotions are described below. In the project, the approach was implemented in its acronym in English "S.M.A.R.T", Specific, Measurable, Achievable, Realistic and Time, later the battery of questions from the book *Creating Your Best Life* (2009) and the exercise "One hundred things to do before I die" by its

author (Miller & Frisch, 2009) and the application of the COL Log (Ordered Comprehension of Language) to find out the opinion of the students about the project. Of the most outstanding results, it is found that the students reflected on the decisions they are about to make when leaving high school. They also discovered what goals they will achieve and strive for. On the other hand, within the main conclusions, the students realized that several goals cannot be achieved individually, they need a group of people to achieve them.

**Keywords:** goals, achievements, skills, emotions, competence,

## Introducción

Actualmente se vive en una era tecnológica, donde la información se puede obtener al instante, los dispositivos electrónicos facilitan la vida cotidiana. Los dispositivos dentro del aula se están empleando como instrumentos indispensables y algunas veces cuestionables.

Pero qué pasa con los alumnos en su cotidianidad dentro y fuera del aula, al preguntarles sobre sus metas, de modo que, desconocen y muestran desinterés por sus objetivos de su vida. Ante la tecnología, las distracciones y el ocio de cada día, pareciera que las nuevas generaciones no le dan la importancia en su propósito o metas para contribuir en ellos y a los que les rodean. El enseñar el tema de metas y retos dentro del aula por parte del profesor, el alumno reflexionará en las metas y objetivos en la vida por realizar, forjar otras y recuperar algunas, que fue dejando en su camino. Así como lo menciona el autor Castillo (2012). “La formación del ciudadano es, sin duda, una de las metas más importantes y prioritarias de las agendas político-educativas contemporáneas” (Castillo, 2012, pág. 89). Desde esta perspectiva, el profesor dentro del aula también tiene la responsabilidad en formar y motivar al alumno en organizar sus metas hacia su formación académica e intereses personales.

La problemática que se encuentra en el proyecto se centra en los alumnos que van hacia la universidad, los adolescentes de último grado en el bachillerato o preparatoria, muchos de ellos no han definido su metas ni objetivos que alcanzar. El autor Sánchez-Teruel, David (2013) menciona lo siguiente:

Orientar el esfuerzo del alumno (o de la clase) hacia la definición de metas y logros acordes con su nivel de habilidades y competencias.  
Reflexionar sobre las actitudes necesarias para llevar a cabo dichas metas.  
Identificar los obstáculos que impidan conseguir un alto rendimiento  
(Sánchez-Teruel, 2013, pág. 179).

Los ejercicios aplicados: el enfoque “Específica, Medible, Alcanzable, Realista y Tiempo” en sus siglas en inglés S.M.A.R.T”, este juego de palabras también significa “listo o inteligente”, la batería de preguntas del libro *Creating Your Best Life* (2009) el ejercicio “Cien cosas que hacer antes de morir” de su autora (Miller & Frisch, 2009) y la Bitácora (Compresión Ordenada del Lenguaje) COL, La Bitácora “es una estrategia didáctica que consiste en un apunte que recoge a manera de diario de campo cierta

información, la cual despierta, desarrolla y perfecciona habilidades y actitudes en quien lo hace” (Campirán Salazar, 2000, pág. 35).

Fueron con el propósito de descubrir sus metas en corto, mediano y largo plazo, inclusive aquellas metas que pudieran ser soñadoras e irrealizables, se encontró que estos elementos sirvieron para orientar y comprender sus habilidades. Tener una metodología de trabajo les permitió alcanzar una visión clara del problema, así como las diversas opciones que podrían constituir cursos de acción para potenciar la creatividad, la autonomía y la toma de decisiones conscientes para el logro de las metas preestablecidas (Sánchez-Teruel, 2013, pág. 182).

Otro aspecto por rescatar, la reflexión de sus actitudes y emociones de los alumnos interpretaron que pueden alcanzar sus logros y, sobre todo, identificaron los obstáculos para llegar a ellos.

También se encuentra en el proyecto, los criterios para alcanzar sus metas. En la lectura de (Sánchez-Teruel, 2013, pág. 182) se encontraron tres perspectivas que los alumnos identificaron durante la realización del proyecto.

La primera consiste en potencializar la creatividad, en cada ejercicio que realizaron los alumnos, encontraron diversas metas realizables. La segunda, en el concepto de la autonomía, si cada uno de ellos pueden alcanzar metas individualmente, con los ejercicios mencionados, reflexionaron en la necesidad de tener un soporte para alcanzar cada una de las metas.

La tercera es la toma de decisiones, a través de los ejercicios implementados, el alumno percibió decisiones muy importantes que establecen la travesía en la vida, y descubrieron otras decisiones, estas decisiones a pesar de no tener un peso muy específico en sus vidas, estarían felices si los concretan.

Por otra parte, se encuentra en el proyecto, lo que motiva al alumno para realizar sus metas. Vicuña Peri (2004) menciona, “el impulso es lograr algo de importancia”.

Relacionados con los deseos de estimación o competencia está en el deseo más general de lograr algo de importancia. Este tipo de impulso está referido al grado de satisfacción que deriva de lo que la gente realiza. “Algunos parecen esforzarse mucho por obtener la sensación de haber alcanzado una meta difícil; otros en cambio, parecen necesitar constante estimulación en la forma de recompensas tangibles” (Vicuña Peri, Hernández Valz, & Rios Diaz, 2004, pág. 139).

A través de la anterior proposición, se observa la existencia de una satisfacción de alcanzar una meta, pero se encuentran dos formas de aplicarlas, hay quienes se proponen metas muy difíciles para alcanzar satisfacción y las metas fáciles tienen mucho sentido en los logros como estímulo.

Se debe agregar también, que se realiza un análisis de los distintos enfoques desde la Sociología de la Educación de su autor (Castillo, 2012). Dicho lo anterior, Marx expone a la escuela como aquel que beneficia a la clase privilegiada. Durkheim, ve a la educación

que transforma al individuo y Talcott Parsons habla de la educación como un sistema que define funciones al alumno.

## **Materiales y métodos**

El objetivo de la investigación es estimular en los alumnos su confianza para que logren sus metas.

Se exponen cinco objetivos de acuerdo con el libro “Metas” de Tracy (2013), son las siguientes: “Libere su potencial, aclare sus valores, defina sus verdaderas metas, mida sus progresos y empiece por el principio”, son objetivos que los alumnos trabajaron en el aula para identificar sus metas.

Después, la siguiente actividad consistió en la implementación de herramientas que consisten en el enfoque “Específica, Medible, Alcanzable, Realista y Tiempo” en sus siglas en inglés S.M.A.R.T, (Tarragona, s.f.) la batería de preguntas del libro *Creating Your Best Life* (Miller & Frisch, 2009) y la realización del ejercicio “Cien cosas que hacer antes de morir” de (Miller & Frisch, 2009). Después de implementar las herramientas con el fin de que cada alumno reflexionara sobre sus metas y retos, se implementó la Bitácora (Compresión Ordenada del Lenguaje) COL, para aterrizar su reflexión de las actividades. En resumen, se emplearon cinco herramientas en los alumnos.

Por el otro lado, al realizar el proyecto “Descubriendo Caminos”, la actividad contribuye en el bienestar de los participantes, descubrieron lo que son capaces de hacer, explorar e implementar nuevas metas que tal vez no lo tenían contempladas y cumplir sus propósitos y esforzarse por ellos. Además, los logros o metas alcanzadas contribuyen al bienestar.

A las personas les gusta tener logros, llegar a metas, ganar y controlar lo que hacen cuando lo realizan por su propio interés y motivación. Tener un logro se persigue por sí mismo, es auto motivante aun cuando no esté asociado a emociones positivas o a significados o relaciones positivas (Seligman, 2011, pág.32).

### **Descripción del proyecto**

El tipo de intervención fue un Curso-Taller que se realizó con alumnos adolescentes del último año de Prepa Tecmilenio campus Veracruz, México en el año dos mil diecinueve. A continuación, se exponen las actividades realizadas por los alumnos del proyecto denominado “Descubriendo Caminos”, establecidos en el tema “Metas y Logros”. Las actividades se dividieron en dos sesiones.

#### **Primera sesión**

1. Enlistar 5 metas realizables.
2. Elegir una meta prioritaria. Estos dos primeros pasos se trabajaron con los objetivos de acuerdo con el libro “Metas” de Tracy (2013), son las siguientes:

“Libere su potencial, aclare sus valores, defina sus verdaderas metas, mida sus progresos y empiece por el principio”.

3. La meta prioritaria, analizarla desde el enfoque “Específica, Medible, Alcanzable, Realista y Tiempo” en sus siglas en inglés S.M.A.R.T. (Tarragona, s.f.).
4. Nuevamente, la meta prioritaria, estudiarla desde la batería de preguntas del libro *Creating Your Best Life* (Miller & Frisch, 2009).

### Segunda sesión

1. Realizar la actividad “Cien cosas que hacer antes de morir” de (Miller & Frisch, 2009).
2. Parte fundamental de la actividad fue la implementación de la Bitácora (Compresión Ordenada del Lenguaje) COL.

**Tabla 1**  
Actividades de intervención

Tipo de Actividad	Instrumento	Población	Objetivo	Resultados esperados	Tareas	Metas	Indicadores
<b>Enlistar cinco metas realizables. Elegir una meta prioritaria.</b>	Los objetivos de acuerdo con el libro “Metas” de Tracy (2013), “Libere su potencial, aclare sus valores, defina sus verdaderas metas, mida sus progresos y empiece por el principio”.	Adolescentes de bachillerato.	Jerarquizar las metas realizables y prioritarias.	Identificar la meta prioritaria.	Los alumnos escribirán una lista de metas de su vida.	Elaboración de la meta prioritaria.	1 lista de metas
<b>Escribir la meta prioritaria.</b>	Enfoque “Específica, Medible, Alcanzable, Realista y Tiempo” en sus siglas en inglés S.M.A.R.T. (Tarragona, s.f.).	Adolescentes de bachillerato.	Cuantificar la meta prioritaria.	Hacer alcanzable y realista la meta prioritaria.	Los alumnos evaluarán el avance de la meta prioritaria.	Realización de los pasos a seguir para alcanzar la meta prioritaria.	1 esquema S.M.A.R.T.
<b>Anotar la meta prioritaria.</b>	Batería de preguntas del libro <i>Creating Your Best Life</i> (Miller & Frisch, 2009).	Adolescentes de bachillerato.	Identificar los obstáculos para alcanzar la meta prioritaria.	Identificar las decisiones que deberán realizar para obtener su meta prioritaria.	Los alumnos diseñarán estrategias para alcanzar su meta prioritaria	Expresar qué personas apoyarán su meta prioritaria.	1 cuestionario
<b>Redactar los deseos, ambiciones, metas profesionales y financieras,</b>	Diez preguntas del libro “Cien cosas que hacer antes de morir” de	Adolescentes de bachillerato	Presentar las metas realizables y no realizables.	Desarrollar reflexiones de la importancia de las metas y	Los alumnos expresarán la importancia de su tiempo para	Ordenar las metas realizables y no realizables	1 cuestionario

sueños inalcanzables.	(Miller & Frisch, 2009)			logros en su vida.	realizar sus metas		
Registrar la importancia del taller “Descubriendo Caminos”.	Estrategia didáctica Bitácora COL	Adolescentes de bachillerato.	Reflexionar sobre los ejercicios realizados durante las sesiones.	Demostrar sus metas realizables.	Los alumnos escribirán su experiencia de cómo organizar sus metas.	Escribir lo que sintió, aprendió y lo que pasó en el taller.	1 diario de campo

### Instrucciones generales a detalle de lo que tiene que hacer cada participante

En la primera sesión, se indicó a los alumnos escribir cinco metas realizables y alcanzables. En segundo lugar, los alumnos deberían escoger una meta prioritaria y analizarla desde los objetivos de acuerdo con el libro “Metas” de Tracy (2013), “Libere su potencial, aclare sus valores, defina sus verdaderas metas, mida sus progresos y empiece por el principio”. El propósito de elegir la meta prioritaria fue sistematizarla desde el enfoque S.M.A.R.T, Específica, Medible, Alcanzable, Realista y Tiempo (Tarragona, s.f.). Después, se le indicó al alumno, con la misma meta prioritaria, se estudiaría desde la batería de preguntas del libro *Creating Your Best Life* (Miller & Frisch, 2009). ¿Es específica y medible? ¿Constituye un reto? ¿Se relaciona con un valor importante para mí? ¿Qué pasos son necesarios para lograr esta meta? ¿A qué obstáculos me puedo enfrentar y cómo los superaré? ¿Cómo puedo aumentar mi compromiso y mi motivación? ¿Cuáles son los logros intermedios para saber cuánto he progresado? ¿A quién le voy a “rendir cuentas” ?, ¿quiénes son parte de mi equipo para lograr esta meta?

En la segunda sesión, se indicó a los alumnos, estar atentos en la pantalla, porque se mostraron las diez preguntas del ejercicio “Cien cosas que hacer antes de morir” de (Miller & Frisch, 2009) ¿Qué es lo que más deseas para ti? ¿Cuál es tu siguiente grupo de ambiciones? ¿Cuáles eran tus deseos más preciados de niño? Experiencias que puedan parecer de un cuento de hadas, ¿Cuáles son tus metas profesionales y financieras? Poner en la lista a todas las personas que te gustaría conocer, ¿Qué es lo que quieres en secreto pero que les podría parecer una tontería a otras personas? ¿Cuáles son tus valores más profundos y tus creencias espirituales? Si te dijeran que solo te quedaban seis meses de vida, ¿qué te asegurarías de hacer en ese tiempo? Si te murieras esta noche, ¿qué es lo que más querrías haber experimentado, dicho, visto o logrado, que nadie sabe todavía? Por cuestiones de tiempo, trabajamos tres metas por preguntas, es decir, los alumnos escribieron 30 metas en el ejercicio.

Finalmente, se les invitó a los alumnos a reflexionar sobre los ejercicios realizados en las dos sesiones por medio de la Bitácora COL.

Los elementos que conforman la Bitácora COL son las siguientes: ¿Qué paso? ¿Qué sentí? ¿Qué aprendí? A través de esta herramienta, los alumnos reflexionaron sobre las metas y logros a través del proyecto “Descubriendo Caminos”.

A través de la herramienta Bitácora COL, se recogieron sus experiencias y pensamientos acerca de ellos y la exploración de metas. Además, exploramos sus

emociones y detectamos si el alumno no tiene algún propósito definido y el profesor, tutor o líder, tengan la oportunidad de abordarlo para ayudarlo en su crecimiento.

El mejoramiento se concibe, en el seguimiento de los alumnos que no tengan definido su propósito de vida. Este ejercicio podría ser fundamental como elemento adicional en el último año de preparatoria, es decir, en quinto y sexto semestre para definir prioridades y reforzar sus metas a corto, mediano y largo plazo.

**Número de participantes:** 33 alumnos.

**Tiempo de aplicación:** Dos sesiones de una hora y treinta minutos cada una. En total, tres horas para su aplicación.

**Lugar en donde se realizó:** Prepa Tecmilenio campus Veracruz, México.

### **Descripción detallada de la aplicación**

En las dos sesiones, se les explicó a los alumnos la temática de la actividad, se requería de su atención en las indicaciones. En cada instrucción, el alumno debía escribir y contestar en su hoja de libreta cada una de las actividades a realizar.

Estas actividades debían ser en conjunto y al mismo tiempo, es decir, no se podía pasar a otra acción si la mayoría del grupo no había terminado. En cada actividad se le invitaba al alumno en reflexionar y pensar en las instrucciones que se mostraban. Finalmente, en la conclusión del ejercicio de las cien preguntas y la Bitácora COL, el alumno inició su reflexión en lo que pasó, sintió y aprendió.

### **Resultados de la aplicación en la Bitácora COL.**

Los resultados del proyecto “Descubriendo Caminos”. Se expone la muestra de 5 alumnos de la reflexión en la Bitácora COL. El cual se muestra el pensamiento de los alumnos que realizaron el proyecto.

#### **Alumno 1**

¿Qué pasó?

El lunes hablamos sobre los valores y sobre cómo nos veríamos en un futuro, ya con nuestro sueño planificado. Desarrollamos y pensé mejor lo que quería en un futuro.

¿Qué sentí?

Con estas actividades me sentí mucho mejor, además de que ya sé que quiero hacer con mi vida y que es lo mejor para mi futuro

¿Qué aprendí?

Puedo hacer cualquier cosa que me proponga si sueño en grande y me esfuerzo por ello. Aprendí a ser mejor persona.

#### **Alumno 2**

¿Qué pasó?

Reflexiones sobre las decisiones que he tomado o tomaré. Me di cuenta de que aún tengo muchos deseos por cumplir y que quiero intentar cumplirlas todas. Porque la vida es sobre ser feliz y no sólo existir.

¿Qué sentí?

Miedo, nostalgia, nervios y emoción. El darte cuenta de que puede hacer tantas cosas y por opiniones ajenas, miedo o conformidad no las haces. Es triste y no debería pasar.

¿Qué aprendí?

Que hay que decir las cosas cuando las sentimos. Hay que perseguir tus sueños. Hay que dejar de pensar, que es a todo lo que se puede aspirar, el trabajar y ser infelices.

### **Alumno 3**

¿Qué pasó?

Elaboramos un listado de 10 preguntas y 30 respuestas acerca de las metas, sueños y cosas que hemos deseado desde pequeños hasta la fecha.

¿Qué sentí?

Sentí muy bonito el volver a recordar lo que he querido desde pequeña y como hasta la fecha quiero las mismas cosas.

¿Qué aprendí?

Que nunca me había puesto a pensar sobre tantas cosas que quiero hacer a lo largo de mi vida.

### **Alumno 4**

¿Qué pasó?

Descubrí cuales eran mis verdaderas metas, las más importantes y las menos importantes. Hice un recuerdo de lo que anhelaba cuando estaba niña y me di cuenta de cómo cambié.

¿Qué sentí?

Me sentí muy feliz y emocionada al imaginarme con mis metas ya cumplidas. Pero también nostálgica, al recordar que no todas las podré cumplir de la manera que quiero.

¿Qué aprendí?

Que no siempre se van a cumplir tus sueños y que se debe luchar por lo que queremos, no darme por vencida y dar todo lo que pueda, que si te esfuerzas lo puedes lograr.

### **Alumno 5**

¿Qué pasó?

Vimos las metas que se deben lograr y realizar en nuestras vidas y los pasos que se deben seguir para lograrlo con seguridad.

¿Qué sentí?

Confusión, el tenerme que ponerme a pensar y buscar metas y retos que quiero realizar pero que no se si en verdad lograré, es estresante.

¿Qué aprendí?

Para lograr llegar a una meta o un logro, debes pensar si realmente lo puede realizar y debes seguir una serie de pasos para conseguirlo.

## Resultados y discusión

### Sociología de la educación

Desde nuestro marco teórico, en el libro “Educación y sociología” de (Fauconnet, 2003), menciona que Kant definía a la educación de la siguiente manera: “El fin de la educación es el de desarrollar todas las facultades humanas” (Fauconnet, 2003, pág. 52). Según el autor, hay un objetivo en la sociedad, más allá de que la educación es la obtención del conocimiento, también la educación se rige en el desarrollo como seres humanos.

Asimismo, en esta lectura, se muestra la definición de Durkheim de educación: Es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre aquellas que no han alcanzado un grado de madurez, en esta perspectiva, hace énfasis en que, el nacido solo ofrece una individualidad, menciona al sujeto como un ser egoísta y asocial, y que, por medio de la educación, el sujeto tendrá una vida moral y social. (Fauconnet, 2003, pág. 63).

Lo que se distingue en la proposición anterior, Durkheim analiza dos aspectos, la primera, el ser humano por naturaleza es un ser sin interacción, que no conoce que es lo social, y el puente para alcanzar un conocimiento moral y el significado de la interacción que como resultado es una vida social, es por medio de la educación.

### Problemática de la educación

Una problemática indicada en el texto “Educación y sociología” de (Fauconnet, 2003, pág. 64) desde el enfoque de Durkheim, la existencia de dos seres en el sujeto, el individual y el grupal, el primero se avoca a la vida particular, y el segundo, habla sobre un sistema de ideas, sentimientos y costumbres, estos representan a un grupo, de esta manera se conforma el ser social. El autor menciona que la educación, para él, es un hecho social, es decir, una estructura que influye al sujeto.

Por otra parte, partiendo de la historia, hace referencia en cuanto en Atenas, se enseña a tener una mentalidad hacia el arte y las letras, una mentalidad sutil y admiración hacia la naturaleza, en Roma, se enseña una mentalidad de hombres de acciones, la gloria militar, en la edad media hace énfasis en la educación cristiana, el renacimiento se encauza hacia la literatura y lo hace separada de la religión, en cierto modo es laico, en estos días, la ciencia ha tenido un gran avance sobre el arte.

Ante estos argumentos históricos se plantea la siguiente pregunta. ¿Cuál es la educación ideal?, lo que significa, que la educación tiene varias vertientes, evidentemente no se puede abarcar todas a la vez, pero sí, el autor invita a reflexionar qué es lo mejor para el sujeto. Otra problemática también mencionada, son los sistemas educativos, no son, ni deberían ser iguales en las sociedades. Recordemos, que algunos países han tratado de replicar sistemas educativos de otros países, sistemas educativos de países desarrollados hacia países en vías de desarrollo, por obvias razones, estos sistemas no pueden concretarse.

Por otro lado, se habla de un sistema educacional que se impone a los individuos prácticamente a la fuerza. La educación varía según las clases sociales. Lo que dice la lectura de (Fauconnet, 2003), por forzar un sistema de educación, estamos forzando a la sociedad, además, la educación si se define por clases sociales, es imperativo que los gobiernos puedan atender estas diferencias económicas, sociales y culturales porque implícitamente no todos reciben la misma educación, a veces no equitativa, sin igualdad, sin derechos fundamentales.

Desde la perspectiva de (Fauconnet, 2003, pág. 58), se debe contemplar los sistemas educativos que existen y han existido, de esta manera relacionarlos, hacer una comparación, los unos con los otros, y demostrar los caracteres que tienen en común. El conjunto de características constituirá la definición o el significado de educación, se debe estudiar la acción ejercida por la presencia de una generación de adultos y una generación de jóvenes.

En la lectura de (Castillo, 2012, pág. 40) en el capítulo dos que lleva por nombre “Enfoques teóricos de la Sociología de la Educación” se distinguen diferentes apreciaciones sobre la educación. Por consiguiente, en la teoría de Durkheim, hace implícito el concepto de funcionalismo en la sociedad. La sociedad se regula por medio de normas, conductas. Para Durkheim, la educación lo considera como un hecho social. “La educación es, pues, un hecho social susceptible de ser estudiado de forma objetiva o científica” (Castillo, 2012, pág. 43). Reflexiona que la sociedad forja un determinado ideal hacia el hombre, presenta como ejemplo, aquel niño que nace, lo representa como un ser egoísta y asocial, en cambio, la educación es aquella norma que transforma a este niño, a tener un ser con vida moral y social.

En la teoría de la resistencia del autor H. Giroux en la lectura de (Castillo, 2012), menciona que la educación tiene un papel reproductor de ideologías dominantes. “sostienen que la educación prioriza su papel reproductor de las ideologías dominantes” (Castillo, 2012, pág. 60). Esta teoría se basa en las instituciones educativas, roles entre docentes y alumnos para promocionar el éxito o el fracaso escolar.

Esta teoría se asemeja con la del Materialismo Histórico, su representante, Marx, hace mención sobre la ideología de la dominación. “así como la necesidad de vincular la educación con la reproducción social del sistema, generando ésta la mano de obra calificada y las ideas dominantes que se requieren en el proceso de producción de mercancías, en la organización, administración y proyección del “orden social” industrial, moderno” (Castillo, 2012, pág. 6). Señala a la escuela, aquella que favorece a las clases privilegiadas, reproduce jerarquías sociales. La escuela como parte del sistema capitalista

y se vincula con la producción. Para Marx, menciona a la educación como regulador a la sociedad, para el marxismo, la escuela genera desigualdad, proletariado y burguesía.

En la teoría de la reproducción de Bourdieu, habla sobre el capital cultural, en este espacio social se genera una transición cultural. “La escuela, por lo tanto, tiene la misión de inculcar, transmitir y conservar la cultura dominante, reproducir la estructura social y sus relaciones de poder” (Castillo, 2012, pág. 57). Esta teoría de la reproducción, las estructuras en la sociedad son creadas a partir de un sistema existente. Da origen al ascenso de la clase social, como la familia. De igual forma, se menciona la educación como una dominación de clases que reproduce desigualdades, con una manipulación ideológica.

En la teoría de la reproducción y resistencia de Bowles y Gintis, se determinada sobre la lógica de “reproducción capitalista, enfocados a la obediencia, puntualidad, no cuestionar a la autoridad, y la disciplina” (Castillo, 2012, pág. 65). Esta teoría tiene una similitud con la teoría de Bourdieu de la reproducción cultural, donde las sociedades son divididas por clases, menciona una supuesta autonomía del sistema educativo, con un disfraz de independencia.

Talcott Parsons define a la educación como un proceso funcional y selectivo a través del individuo, habla también de un sistema social, donde a cada individuo se les asigna roles, la escuela los socializa por medio de los reconocimientos de logros. “Las sociedades disponen así de mecanismos propios capaces de regular los conflictos, las irregularidades o problemáticas sociales, de tal forma que las normas que determinan el código de conducta de los individuos” (Castillo, 2012, pág. 41).

De manera personal, la educación, tiene diferentes aspectos sociológicos. La aportación de cada autor enriquece de manera cognitiva. A la educación, la enfocamos de manera normativa del individuo, sin dejar a un lado, la construcción de dominación capitalista solo favorece algunos individuos. También desde una perspectiva parsoniana, la educación es una estructura que todo individuo debe estar insertado para el funcionamiento de sus roles.

### **¿Cuáles son los temas y problemas actuales de la teoría sociológica de la educación?**

Tenti (2010) visualiza a la escuela como una institución, la escuela, su entramado se define por las normas y estatutos. Las normas se ejercen de manera diferente por la existencia de un organigrama, partiendo de los directivos, maestros y alumnos. “La escuela es una institución social, es decir, es una realidad que está más allá de los sujetos que le dan vida. Los hombres pasan, las instituciones quedan” (Tenti Fanfani, 2010, pág. 12). Es una institución social, porque se ejerce una interacción social. Esta interacción es el intercambio de partes, una sobre otras. “En cada interacción, los individuos desempeñan roles sociales y ocupan estatus sociales” (Méndez, 1997, pág. 86). Los roles son ejercidos por los individuos, por ejemplo, su comportamiento, actitudes y obligaciones se definen según el estatus donde se encuentren. El estatus es la posición en la estructura donde el individuo se encuentra. Si se realiza un análisis en estos aspectos con respecto a la educación, se observa que el sociólogo puede encontrar temas de interés y problemas actuales en la educación tan solo partiendo que la escuela es una institución social.

Tenti (2010) menciona sobre los recursos de poder y la relación entre el alumno y profesor. En esta relación, el profesor ejerce una interacción, se presta como un conductor de conocimientos, sin embargo, un problema actual, es el recurso de poder que se efectúa entre el alumno y profesor. Primero se analiza el poder del alumno. Hoy en día, los alumnos son más liberales, los padres, en muchas veces muy permisibles, no se ejerce un control de autoridad sobre ellos. Por otra parte, el poder del profesor se puede ejercer de varias maneras, primero, es aquel que brinda apoyo y confianza, en otro, infunde temor, y en ocasiones, hostigamiento y violencia. Este es uno, de varios problemas, donde el profesor puede invertir su tiempo, para analizar, probar y ejercer conocimientos ante problemas actuales.

### **¿Cómo se puede explicar la relación entre escuela y sociedad?**

La interdependencia que existe entre la escuela y la sociedad se basa en los factores de afuera, Tenti Fanfani (2010) menciona que, para entender el sistema educativo, no hay que mirar hacia adentro. “Que para entender lo que sucede dentro del sistema educativo estamos obligados a mirar lo que sucede afuera” (Tenti Fanfani, 2010, pág. 40). Por lo que se mencionan diversos factores que intervienen en la subjetividad del individuo. Por ejemplo, el desempleo, la relación entre la escuela y la sociedad en este ámbito, se basaría, en un caso concreto, el alumno no podría asistir a la escuela, por el hecho de que su padre o madre pierdan sus fuentes de trabajo. Entonces, el niño o joven se ve obligado en dejar la escuela, teniendo la obligación en contribuir económicamente para el hogar.

Además, se menciona en este ejercicio interdependiente, la sociedad tiene el poder de influir. ¿Cómo influye la sociedad sobre la escuela? En este aspecto de mirar hacia afuera, como profesores se debe observar, por ejemplo, la violencia, puede ser en sus diferentes ámbitos, violencia intrafamiliar, violencia en las calles, con esto, se presiona a la escuela en cambiar ciertas actitudes y aptitudes para mejorar la vida interna del sistema. Como profesores en los espacios educativos se debe intervenir para adecuar las mejoras pertinentes en esta dependencia de la sociedad y la escuela.

### **¿Por qué es necesaria una aproximación sociológica a la problemática educativa?**

Retomando las palabras de Tenti (2010), la aproximación de la sociología a los problemas educativos tiene diferentes enfoques. Se habla de una relación de sujeto a objeto. Los autores consideran que, a los problemas educativos se les da un seguimiento, se dan contribuciones desde una perspectiva científica social.

“En lo que aquí nos interesa, sucede que la relación entre el sociólogo y los fenómenos sociales tiende a ser una relación de “sujeto” a “objeto”. En otras palabras, el sociólogo mira la realidad social como si estuviera allí para ser observada, estudiada, analizada” (Tenti Fanfani, 2010, pág. 12).

Desde este análisis, se deben elaborar los instrumentos necesarios para medir de manera cualitativa y cuantitativa los eventos donde el sujeto (alumno) esta insertado, y definiendo como objeto, la educación. La realidad social es observada de manera diferente de un sociólogo a un profesor. Un profesor llega a su centro de trabajo, en el cual, se avoca primero, a firmar su entrada, entrar a su salón, procura dar clases, y llegando a su fin, firma su salida y se retira. Pero no hay una percepción en cuanto a la

construcción sociológica en él sujeto y el objeto. Relacionando este tema, Tenti (210) habla lo siguiente. “En cambio para el profesor, el maestro, o el director de escuela, ésta no es básicamente un objeto de estudio, sino otra cosa. Es “un lugar de trabajo” para el profesor y/o el director” (Tenti Fanfani, 2010, pág. 12).

Por otra parte, el sociólogo, su aporte se rige por el conocimiento adquirido por los fenómenos sociales anteriores. Vale la pena recordar que el trabajo del sociólogo primero debe revisar la historia para adquirir un conocimiento previo, después, se analiza la situación actual, por lo consiguiente se ejerce una comparación con el pasado y la actualidad. Tenti (2010) menciona que el sociólogo “tiene la responsabilidad de enriquecer el capital del conocimiento heredado hacer de estos fenómenos. Esa es su tarea y por eso la educación se convierte en su objeto de análisis” (Tenti Fanfani, 2010, pág. 12). El sociólogo, por su parte, define sus objetos de análisis para generar un planteamiento, se busca el problema, se generan preguntas esenciales. Se construye y se genera un conocimiento cognitivo del objeto, el cual será analizado dentro de sus estructuras y de esta manera se propone y se invita al profesor estudiar la problemática educativa desde la perspectiva sociológica.

### **Psicología Positiva en la educación**

Al mismo tiempo, siguiendo con el orden de ideas, “Las metas altas o difíciles son motivadoras porque requieren que uno alcance más para estar satisfecho que las metas bajas o fáciles” (Locke & Latham, 2006). Con ello, se encuentra la satisfacción cuando logramos aquellas metas que parecían inalcanzables.

Cuando hay personas que necesitan de incentivos y recompensas para lograr una satisfacción en las metas. Se puede describir lo siguiente: “Tener metas para las cosas que queremos hacer y trabajar para lograrlas es una parte importante del ser humano” (Action for happiness, s.f.) si lo que se hace nos apasiona para alcanzar las metas, no se necesitan de incentivos, se necesitan de elementos positivos, planeación y retroalimentación para avanzar en la meta. Habría que decir también, para lograr las metas, se deben realizar estrategias y alcanzar objetivos indispensables dentro de ellas.

El autor lo determina de la siguiente manera, “El establecimiento de objetivos es un proceso que le brinda una visión a largo plazo para trabajar y proporciona la dirección y la motivación a corto plazo para tomar medidas para alcanzar sus objetivos” (Pettit, 2016). Las metas proporcionan visión, dirección y motivación, estas características carecen en los adolescentes que no tienen definido su propio panorama.

Sin embargo, no generar metas implica la inexistencia del propósito, es decir, “Hasta que sepas tu propósito; hasta que pueda articularlo en una oración fácil, no es útil para ayudarlo a enfocar sus esfuerzos y dirección. Tu propósito de vida te define. Te ayuda a saber quién eres realmente” (Crofts, 2008). La ausencia de las metas y logros implica en que el adolescente se encuentre desorientado en lo que quiere obtener, como profesores hay que encausarlos a reflexionar y clarificar sus objetivos en la vida. Para cumplir con estos propósitos se debe tener un compromiso, sin compromiso no hay motivación, si estás plenamente comprometido con tus metas, puedes mantener tu motivación centrándote en la información de lo que le falta por llevar a cabo. Pero si tu

compromiso es dudoso, puedesaumentar tu automotivación centrándote en la información de lo que ya has logrado. Grenville-Cleave, B. (2012).

Lo que se lee en esta proposición, que, por medio de la automotivación, la persona se compromete con las metas. Al mismo tiempo, para tener un fin en la vida, la persona debe cumplir sus logros, hay un término denominado eudaimónico que se trata de alcanzar un bienestar, desde la antigua Grecia “Aristóteles elaboró con la rigurosidad y el cuidado que pide cualquier estudio filosófico, una teoría sobre la eudaimonía, es decir, sobre la vida buena, al margen de la ambigüedad y el relativismo.” (Romero, 2015, pág. 15).

El sentirnos bien con nosotros mismos en la búsqueda de la realización. “El enfoque eudaimónico define el bienestar como vivir una vida humana completa a través de la búsqueda de la realización de los potenciales humanos valiosos” (Miquelon & Vallerand, 2008, pág. 242).

En otras palabras “el propósito en la vida, el dominio del medio ambiente, las relaciones positivas, la autoaceptación, el crecimiento personal y la autonomía” (Flores-Kanter, Muñoz-Navarro, & Medrano, 2018, pág. 116) son elementos esenciales para el bienestar al superar los desafíos. También este concepto se entiende por felicidad, esto es, el lograr alguna meta es sinónimo de plenitud y felicidad “Eudaimonía o plenitud de ser es una palabra griega clásica traducida comúnmente como “felicidad”. Según Aristóteles, el fin o bien último que persigue el hombre es la eudaimonía o sea, la felicidad, entendida como plenitud de ser” (Zubieta et al., 2011, pág. 364). Esto hace reflexionar que el ser humano para ser feliz debe lograr sus objetivos en la vida.

Además, presentamos cuatro aspectos esenciales de las metas, que el autor Locke (2002) lo precisa de manera interesante. El autor hace mención que la meta debe presentar un reto, “Dado que las personas están comprometidas con una meta, se esfuerzan en proporción a lo que requiere la meta. Así, una meta fácil estimula un esfuerzo bajo, una meta media, un esfuerzo moderado y una meta difícil, un esfuerzo alto” (Locke. 2002, pág. 305). En pocas palabras, se pueden hacer metas difíciles, siempre y cuando tengamos la información, la disciplina y el esfuerzo alto para llevarlos a acabo. La meta debe ser importante y específica, “la creencia de que la meta es importante y la creencia de que uno puede lograrla o progresar hacia ella.” (Locke. 2002, pág. 305).

No se pueden abarcar todas las metas, lo que se puede hacer es ser específicos hacia dónde queremos llegar. La meta debe ser retroalimentada. “Para realizar un seguimiento del progreso de la meta, las personas necesitan retroalimentación sobre el desempeño (es decir, conocimiento de los resultados)”. (Locke. 2002, pág. 305). Se puede añadir, siempre es bueno poner una pausa en el camino para evaluar los resultados.

De igual manera, la meta debe tener un compromiso “El compromiso es fundamental para lograr nuestras metas y sólo nos comprometemos de verdad si el objetivo es algo importante para nosotros (no sólo para otras personas) y si creemos que lo podemos lograr, si lo vemos como algo alcanzable” (Locke. 2002, pág. 305). Es decir, se puede tener un listado de metas y logros, pero no todos van a tener la misma dificultad, pero sí las metas no tienen un grado de compromiso y no creemos en nosotros mismos, se dificultará aún más alcanzarlos.

Otro rasgo que comentar, hay un término que se llama autorregulación o autocontrol, este concepto se une con el concepto de metas, ya que, nosotros mismos tenemos la capacidad de cambiar las cosas, cuando no salen bien. “De manera similar, cuando te regulas a ti mismo, te observas y te cambias para alinear tus respuestas con algunas ideas sobre cómo deberían ser” (Baumeister, 2023). La autorregulación sucede cuando se necesitan cambiar aspectos de nuestros trayectos para lograr los objetivos. Este concepto se lleva a cabo cuando por circunstancias de la vida se desvían los propósitos. “La autorregulación se refiere al proceso a través del cual los individuos alteran sus percepciones, sentimientos y acciones en la búsqueda de una meta” (Fishbach & Touré-Tillery, 2023). Por ejemplo, cuando la meta o propósito es bajar de peso, el individuo se compromete en hacer ejercicios, sin embargo, la meta se desvía cuando no guarda la dieta, se desvela, come lo que quiere, entonces, hay una serie de percepciones, sentimientos y acciones que se deben cambiar.

De igual manera, identificamos tres necesidades en el documento con el nombre de “La Teoría de la Autodeterminación y la Facilitación de la Motivación Intrínseca, el Desarrollo Social, y el Bienestar” de (M Ryan & L Deci, 2000) son las siguientes:

1. La necesidad de ser competente significa que concierne el sentido de autoeficacia respecto a las propias capacidades y las facilidades que proporciona el ambiente para ponerlas en práctica.
2. La necesidad de relacionarse implica un sentido de pertenencia y conexión con otros.
3. La necesidad de autonomía se refiere a la sensación de control y voluntad sobre el propio comportamiento.

Estas necesidades, como lo menciona el documento, permiten obtener preferencias hacia el crecimiento y la integración. Es decir, estas necesidades ayudarán en el bienestar personal y facilitarán un desarrollo social constructivo en la comunidad o donde se desenvuelva y estos son factores precisos para alcanzar las metas.

En primer lugar, después de mencionar sus características, se debe decir que estas tres necesidades se desarrollaron a través del TAD (teoría de la autodeterminación). Esta teoría permite observar las tres necesidades expuestas bajo tendencias que son fundamentales para su estudio.

Por ejemplo, la automotivación, integración de la personalidad y las condiciones en que se dan estos procesos. Después, con el TAD, vemos dos conceptos, la motivación intrínseca y la motivación extrínseca. Del cual se definen como:

El término motivación extrínseca se refiere al desempeño de una actividad a fin de obtener algún resultado separable y, por lo tanto, contrasta con el de motivación intrínseca que se refiere al hacer una actividad por la satisfacción inherente que ocasiona la actividad por sí misma. (M Ryan & L Deci, 2000).

En segundo lugar, es necesario comentar lo anterior, porque, por ejemplo, al analizar la necesidad de ser competente y las facilidades que proporciona el ambiente. Se observa que la cuestión del ambiente se define como la motivación extrínseca. Es decir, el contexto o el exterior incide en las capacidades y en el sentido de la autoeficacia del individuo.

En último lugar, al relacionarlas a un caso real, me remito al ejemplo del alumno de bachillerato en clase. El alumno debe ser competente, es decir, lograr resultados positivos en su área de trabajo y se expone a prueba por el ambiente y la interacción con los otros individuos. Con esto formalizará sus capacidades para resolver problemas.

También, como sugerencia, el alumno deberá aplicar el concepto de autonomía, ya que por medio de ella tendrá el control de las situaciones y el control de su comportamiento, sobre todo, en que la adolescencia a veces les es difícil cumplir.

Y, por último, el relacionarse con sus compañeros construirá redes importantes de compañerismos y de amistad. Además, se agrupa para realizar acciones en equipo. El alumno se verá identificado con otros que tengan las mismas condiciones, inclusive, las sociales. Si el alumno no se logra integrar, es muy difícil que pueda ser aceptado por la comunidad y se sentirá apartado. Estas valoraciones indican los elementos con que el profesor debe de estudiar para apoyar a los alumnos en orientarlos en sus decisiones.

Examinaremos brevemente ahora, al mismo tiempo de exponer el concepto de autocontrol o autorregulación que permite hablar de cambios, en este momento también exponemos el tema la resiliencia. La resiliencia la definimos cuando el ser humano se enfrenta de manera positiva eventos de adversidad que le dotan al individuo un significado (Keyes Corey & Haidt, 2003). Asimismo, la resiliencia es más frecuente en la vida, por consiguiente, se debe de entenderla (Masten, 2011). Desde la perspectiva de (Yates & Masten, 2004), hay características que suscitan la resiliencia, por ejemplo: autoconfianza, autoestima y esperanza en el futuro. Hay eventos en nuestra vida, donde las metas se van alejando de los propósitos, hay eventos tan adversos, donde ponemos en balance las decisiones que se deben de tomar, es por lo que “la resiliencia es la capacidad de reponerse tras la adversidad, de recuperarse después de vivir experiencias difíciles, dolorosas o traumáticas” (Tarragona, 2012). En la vida se debe tener el ejercicio de adaptación, si no sabemos adaptarnos, será difícil replantear las metas para lograrlo “La resiliencia es su capacidad para adaptarse bien y recuperarse rápidamente después del estrés, la adversidad, el trauma o la tragedia” (Mayo Clinic Staff, 2014). Significa que la persona se debe recuperar ante los problemas de la vida,

Estas experiencias pueden marcar a una persona a lo largo de su vida, es por ello que ha sido materia de estudio determinar qué hace que algunas personas sean capaces de resistir y superar las adversidades y que otras, en cambio, se vean afectadas profundamente (Calderón, 2016). Citado en (Bernaloa Ugarte et al, 2022).

Esta proposición indica que a pesar de superar las adversidades y problemas que puedan presentarse en la vida, y que de alguna manera puedan cambiar las metas, si pueden llegar a cambiar situaciones de la vida, donde se deben ajustar los planes. De acuerdo con (Palomar Lever & Gómez Valdez, 2010, pág. 9), la resiliencia se manifiesta cuando la persona tiene un sentido a la vida. En definitiva, para lograr las metas en la vida, la resiliencia es “necesaria para todas las personas y que es una de las claves para el éxito y la satisfacción en la vida” (Reivich & Shatté, 2003).

## **CONCLUSIONES**

Para concluir, la situación en los alumnos de no atender y restar importancia en sus metas expone un panorama alarmante, las preocupaciones de la vida cotidiana y acelerada conlleva a los alumnos a elegir decisiones espontáneas, esto permite que sus planes a largo plazo no tengan la importancia requerida. A través de este proyecto de intervención se deja en evidencia la importancia del acercamiento por parte de las instituciones educativas, familias y profesores en fortalecer esta área de oportunidad que, sin lugar a dudas, será de gran beneficio a los adolescentes. A continuación, se presentan los resultados y hallazgos de la intervención:

Los alumnos al escribir sus metas identificaron cuales no podrán realizar, pero no las descartan. Asimismo, identificaron los valores que necesitan para realizar y alcanzar sus metas, además, precisaron metas prioritarias. También, a través de los ejercicios, se percataron que varias metas no las pueden realizar individualmente, manifestaron que para alcanzar una meta deben contar con un grupo de personas para contribuir en todos los ámbitos, y el grupo que identificaron, es la familia.

El alumno identificó que, para alcanzar las metas, se debe realizar el primer paso, organizar y plantear lo que se podrá realizar, segundo paso, alcanzar las metas y al final, disfrutar los logros.

El aprendizaje obtenido por medio del proyecto fue identificar aspectos en la vida de los estudiantes adolescentes que han pasado por alto y tenga la oportunidad de recuperarlos. Dar a conocer la importancia de sus decisiones en su adolescencia. Definir nuevamente sus fortalezas, encontrar su propósito de vida, enseñarles a ser resilientes y tener metas en la vida.

Con el presente ejercicio se desafió al alumno cada aspecto de sus vidas y fueron retados para alcanzar sus sueños. Con esta experiencia los alumnos tienen la oportunidad de mejorar su vida personal, ser mejores con las personas que los rodean, y sobre todo valorar más a su familia.

Se visualiza el tema de recursos de poder entre el alumno y el profesor, donde en esa lucha, se pierden los objetivos dentro del aula. La educación tiene un enfoque normativo, se propone abordarla desde diferentes perspectivas multidisciplinarias. Se plantea el tema de la construcción sociológica en él sujeto y el objeto, es decir, el análisis de los problemas del alumno se deberá explorar en los problemas extrínsecos, así como problemas intrínsecos para entender su entorno y contexto actual.

## Referencias

- Action for happiness. (s.f.). Set your goals and make them happen. Obtenido de <http://bit.ly/3JntG7D>
- Baumeister, R. F. (2023). Self-Regulation and Conscientiousness. En R. Biswas-Diener & E. Diener (Eds), Noba textbook series: Psychology. IL: DEF publishers. Obtenido de <http://bit.ly/3wIiaw2>
- Bernaloa Ugarte et al. (2022). Validez y confiabilidad de la Escala Breve de Resiliencia Connor-Davidson (CD-RISC 10) en estudiantes universitarios de Lima Metropolitana (Vol. 16). Lima Metropolitana: Ciencias Psicológicas. doi:doi.org/10.22235/cp.v16i1.2545
- Campirán Salazar, A. F. (2000). Estrategias Didácticas. En Campirán, Guevara, & Sánchez, Habilidades y Pensamiento Crítico y Creativo (págs. 29-44). Universidad Veracruzana.
- Castillo, R. (2012). Sociología de la Educación. México: Red Tercer Milenio S.C.
- Crofts, N. (2008). Life Purpose. Obtenido de <https://bit.ly/3jkVoaA>
- Fauconnet, P. (2003). Educación y sociología .
- Fishbach, A., & Touré-Tillery, M. (2023). Motives and Goals. En R. Biswas-Diener & E. Diener (Eds), Noba textbook series: Psychology. DEF. Obtenido de <http://bit.ly/3kOhbY1>

- Flores-Kanter, P., Muñoz-Navarro, R., & Medrano, L. A. (2018). Concepciones de la Felicidad y su relación con el Bienestar Subjetivo. En *Liberabit* (Vol. 24, págs. 115-130). doi:10.24265/liberabit.2018.v24n1.08
- Grenville-Cleave, B. (2012). El compromiso con las metas. Obtenido de <http://bit.ly/3XTdpMe>
- Keyes Corey, L. M., & Haidt, J. (2003). *Flourishing: Positive psychology and the life well-lived*. Washington, DC, US: American Psychological Association. Obtenido de <https://bit.ly/3HkM3rh>
- Locke, E. A. (2002). Setting Goals for Life and Happiness. En C. En Snyder, & S. Lopez, *Handbook of Positive*. New York, NY, EUA: Oxford University Press.
- Locke, E. A., & Latham, G. P. (2006). New directions in goal-setting theory. *Current directions in psychological science*. Obtenido de <https://bit.ly/3XOS4DD>
- M Ryan, R., & L Deci, E. (2000). La Teoría de la Autodeterminación y la Facilitación de la Motivación Intrínseca, el Desarrollo Social, y el Bienestar. *American Psychologist*, 55, 68-78.
- Masten, A. S. (2011). Ordinary Magic. *Resilience Processes in Development*. En *American Psychologist* (págs. 227-238).
- Mayo Clinic Staff. (2014). Resilience Training. Obtenido de <http://bit.ly/3Hj0AUc>
- Méndez, J. (1997). *Sociología de las organizaciones*. México D.F.: Miembro de la Cámara Nacional de la Industria.
- Miller, C., & Frisch, M. (2009). *Creating your best life: the ultimate life list guide*. New York NY, EUA: Sterling.
- Miquelon, P., & Vallerand, R. J. (2008). Goal Motives, Well-Being, and Physical Health: An Integrative Model. En *Canadian Psychology* (Vol. 49, págs. 241-249). citado en (Ryan & Deci, 2001). Obtenido de <https://bit.ly/3jlm6jd>
- Palomar Lever, J., & Gómez Valdez, N. (2010). Desarrollo de una escala de medición de la resiliencia con mexicanos. En *RESI- M Interdisciplinaria* (Vol. 27, págs. 7-22). Buenos Aires, Argentina: Centro de Investigaciones Psicológicas y Ciencias Afines.
- Pettit, M. (2016). *Goal Setting: How to Set And Achieve Your Goals*. Obtenido de <https://bit.ly/3RkeZnB>
- Reivich, K., & Shatté, A. (2003). *The Resilience Factor: 7 Keys to Finding Your Inner Strength and Overcoming Life's Hurdles*. EE. UU : Broadway Books.
- Sánchez-Teruel, D. (2013). El coaching pedagógico dentro del sistema educativo: innovando procesos. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 15(2), 171-191.
- Seligman, M. (2011). *Flourish*. New York: Free Press.
- Romero, A. (2015). La concepción aristotélica de la eudaimonía en Ética a Nicómaco. Relación entre vida activa y vida teórica. *Revista de Investigación*, 15
- Tarragona, M. (2012). La Resiliencia: El Resorte del Bienestar. En J. Palomar, Lever, y J. Gaxiola Romero (Coord.). *Estudios de resiliencia en América Latina*. (Vol. 1). México: Universidad de Sonora.
- Tarragona, M. (s.f.). *Alcanzar Nuestras Metas*. Obtenido de <https://bit.ly/3HJ9hc0>
- Tenti Fanfani, E. (2010). *Sociología de la educación*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Tracy, B. (2013). *Metas*. Red Summa.
- Vicuña Peri, L., Hernández Valz, H., & Rios Diaz, J. (2004). La motivación de logros y el auto concepto en estudiantes de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. *Revista de Investigación en Psicología*, 136-149.
- Yates, J., & Masten, A. (2004). Fostering the future: Resilience theory and the practice of positive psychology. En I. P. Joseph, *Positive psychology in practice* (págs. 521-539). Hoboken, NJ, EE. UU: John Wiley & Sons.
- Zubieta, et al. (2011). El bienestar eudaimónico, la soledad social emocional y la importancia de la confianza y las redes. En III Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XVIII Jornadas de Investigación Séptimo Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR (págs. 364-368). Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

# DESAFÍOS Y PERSPECTIVAS DE LA EDUCACIÓN

**TOMO 2**

**CAPÍTULO**

**5**



DOI: <https://doi.org/10.53595/eip.008.2023.ch.5>

## **Modelos de enseñanza comunitaria: un planteamiento desde la construcción del bien común**

**María Isabel Garrido Lastra  
Beatriz Martínez Carreño  
Miguel Ángel González Romero**



**EIP** EDITORIAL  
IDICAP  
PACÍFICO

# **Modelos de enseñanza comunitaria: un planteamiento desde la construcción del bien común**

## **María Isabel Garrido Lastra**

Observatorio Metropolitano de Puebla

<https://orcid.org/0000-0002-5450-5229>

[igarridolastra@gmail.com](mailto:igarridolastra@gmail.com)



Licenciada en Economía de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla y Maestra en Desarrollo Económico y Cooperación Internacional por el Centro de Estudios en Desarrollo Económico y Social de la misma Universidad, y Doctora en Administración Pública por el Instituto de Administración Pública del Estado de Puebla.

## **Beatriz Martínez Carreño**

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

<https://orcid.org/0000-0003-1288-4926>

[beatriz.martinezc@correo.buap.mx](mailto:beatriz.martinezc@correo.buap.mx)



Licenciada en Economía por la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, Maestra en Administración de Pequeñas y Medianas Empresas por la misma Institución. Doctora en Procesos Territoriales de la Facultad de Arquitectura por la BUAP. Estudiante del Doctorado en Administración Pública en el Instituto de Administración Pública del Estado de Puebla. Actualmente estudiante de la Licenciatura en Derecho, por la BUAP.

## **Miguel Ángel González Romero**

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

<https://orcid.org/0000-0002-6042-1152>

[miguelglez85@gmail.com](mailto:miguelglez85@gmail.com)



Contador público y Abogado por la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Maestro en Finanzas Públicas y en Gestión Pública Aplicada, especialista en Finanzas y Candidato a Doctor en Economía Política del Desarrollo. Docente y conferencista.

## Modelos de enseñanza comunitaria: un planteamiento desde la construcción del bien común

### Community teaching models: an approach from the construction of the common good

María Isabel Garrido Lastra  
Beatriz Martínez Carreño  
Miguel Ángel González Romero

#### Resumen

El concepto de bien común en los modelos de enseñanza implica un ámbito comunitario que se ha perdido en las instituciones de educación, derivado de la desvinculación del entorno, los actores y el contexto; sin embargo, las Escuelas Normales Rurales han sido resilientes al incorporar características del bien común. Esta investigación realiza una valoración desde los postulados de Jutta Bluert y Fuentes (2011) y Christian Felber (2012) para verificar la viabilidad de la incorporación del concepto de bien común a los modelos de enseñanza a través del fortalecimiento del sentido de pertenencia, la conciencia y perspectiva de la generación y uso de los recursos, la salvaguarda de las tradiciones y los saberes colectivos; así como el cuidado de la naturaleza poniendo en el centro de la toma de decisiones a la comunidad y su entorno. Con ello, fomentar modelos de enseñanza comunitarios como políticas públicas, implica incorporar las características de bien común.

**Palabras clave:** Bien común, educación, enseñanza, comunidad.

#### Abstract

The concept of the common good in the teaching models implies a community sphere that has been lost in educational institutions, derived from the disconnection of the environment, the actors and the context; however, the Rural Normal Schools have been resilient by incorporating characteristics of the common good. This research makes an assessment based on the postulates of Jutta Bluert and Fuentes (2011) and Christian Felber (2012) to verify the feasibility of incorporating the concept of the common good into teaching models by strengthening the sense of belonging, awareness and perspective of the generation and use of resources, the safeguarding of traditions and collective knowledge; as well as caring for nature, putting the community and its environment at the center of decision-making. With this, promoting community teaching models as public policies implies incorporating the characteristics of the common good.

**Keywords:** Common good, education, teaching, community.

#### Introducción

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura visualizan la educación como un bien común, por lo que es necesario transformar los

modelos de enseñanza a través de la incorporación de la cultura, el entorno, la historia y la dinámica propia del entorno o sociedad donde se construya dicho modelo (UNESCO, 2015a). Aunado a ello, se requiere una modificación de las instituciones que otorgan dicha enseñanza para romper con los ciclos económicos, sociales y políticos que los preceden y los que han sido producto de la propia organización y funcionamiento del entorno y el contexto.

Desde una perspectiva latinoamericana, la transformación se da a partir de la reconfiguración de la transmisión de conocimientos por una práctica de construcción colectiva de conocimiento y la preservación de los saberes tradicionales, la cultura y el fortalecimiento del sentido de pertenencia en la comunidad, es decir la otredad. Por tanto, esta preservación empieza y se acentúa dentro de las localidades y comunidades indígenas donde la visión del bien común (poner en el centro de las decisiones al colectivo) no han deja de coexistir (CEPAL, 2020).

Para el caso de México, el sistema educativo superior, acotado a este nivel por su relación directa con el espacio y su transformación del mismo, ha tenido a lo largo de los años transformaciones en función de la relación con el mercado y las políticas sociales; por un lado, las crisis educativas que se dan en la Universidad Latinoamericana, los esquemas de relación con el Estado y su posicionamiento en la sociedad (De Sousa, 2007); y por otro lado, las transformaciones de la política educativa desde el modelo de desarrollo, estas acciones dan sustento al crecimiento del sistema educativo y su modelo de aprendizaje o enseñanza (Rama, 2006); entendido como este conjunto de acciones y herramientas que integran la formación del estudiante a través de los conocimientos, aptitudes y los contenidos que se adquirirán a lo largo del tiempo educativo.

Marcela Mollis (2002) plantea que el gobierno<sup>1</sup> ha remplazado, debido al cambio del modelo educativo provocado por la incorporación de la globalización, al capital físico por el capital humano como la principal fuente de riqueza, sin embargo, para poder lograrlo debe establecer alianzas estratégicas entre agentes internacionales, la aplicación de políticas de incentivos para los docentes, y la autonomía de las instituciones de educación superior aunado a una coordinación multinivel.

Por tanto, los nuevos modelos de enseñanza, ligado al bien común, deberán contener desde la planificación y la gestión un enfoque comunitario; para dar congruencia en su aplicación y construcción; tal como menciona Jutta Blauert:

La educación, sea alternativa, formal, informal u oficial, debe tomar en cuenta su función social y política: construir ciudadanos acordes con la vida colectiva, más allá de aquella ética que en su praxis no ofende o restringe el bien del otro, sino en una ética del bien común que supera a la persona o el individuo y se centra en lo colectivo (Blauert y Simón, 1999, p.5).

---

<sup>1</sup> En la actualidad, con la transformación de los mecanismos del gobierno para implementar y diseñar sus políticas públicas, se ha comenzado a pensar en gobierno abierto donde la ciudadanía participa en la toma de decisiones; sin embargo, las políticas educativas de nivel superior no van en la misma línea ya que con las reformas educativas emprendidas las propuestas van en función de la privatización y no del bien común.

Así, los modelos de aprendizaje pueden ser utilizados como una herramienta para potenciar el desarrollo de la propia comunidad o sociedad que implementa los esquemas de bien común a la educación, por la salvaguarda de la cultura y las tradiciones, a través de la prácticas de construcción colectiva de conocimiento que se deciden y aplican en comunidad; en vez de utilizar a las instituciones de educación superior como los actores que operacionalizan la idea de estado-nación (Matus, 2009 citado en Contreras et al 2011) y fomentan la inequidad en la sociedad de enseñanza (Jiménez, 2012); entendiendo que el nuevo reto implica saber cuál es el nuevo papel de las instituciones de educación superior como generadoras de bien común, es decir, que preservan la tradición y fomentan el sentido de pertenencia desde el conocimiento del entorno y del ser.

La finalidad del capítulo es la interpretación del concepto de “bien común en la IES a partir de la perspectiva epistémica de Bluert y Felber en relación con las escuelas normales en general y la implementación de un modelo educativo que integre el bien común en su proyecto educativo.

Por tanto, la educación vista desde el campo del bien común permite re-construir y co-crear un proceso de enseñanza aprendizaje que permita la educación de personas autónomas, libres y críticas con capacidad para vivir en comunidad ante la agudización del individualismo egoísta capitalista neoliberal, colonial y patriarcal que ha generado crisis global. La reivindicación de los movimientos estudiantiles latinoamericanos enfoca a la educación dentro de la sociedad como modelos de enseñanza comunitarios, progresivos y resilientes por contexto y sociedad, reconceptualizando de la política como “el arte de vivir en comunidad” (Arbesu, 2017) y de lo que hoy se entiende por público (Molano, 2012).

## **Metodología**

La metodología utilizada para el presente capítulo se compone de una revisión documental sobre el análisis epistémico del bien común aplicado al modelo de enseñanza en las ENR; dado que como institución pública reflejan el sentido de lucha, resiliencia y corresponsabilidad con la historia y su entorno, enmarcado desde la Revolución Mexicana como la institución per se de justicia social que promueve los esquemas de equidad e igualdad de condiciones; por tanto, se encuentra en constancia lucha sobre la resignificación de los modelos de enseñanza y la educación comunitaria.

Se analizó el modelo de enseñanza de las ENR desde una configuración general, es decir su contexto nacional y posicionamiento como actor dentro del sistema educativo nacional; y desde una conceptualización focal sobre dimensiones y puntos focales del bien común en el modelo de enseñanza para vislumbrar los parámetros de similitud y discrepancia con la perspectiva teórica. Específicamente determinar la conformación de la ENR, su supervivencia a lo largo de las transformaciones y crisis educativas que ha tenido América Latina, principalmente; lo que permitirá concretar el sentido de pertenencia y el arraigo del alumnado sobre la institución, su comunidad y la ideología de educación, que actualmente se defiende y visibiliza en los movimientos sociales.

Para el estudio de caso, como su nombre lo indica, se utilizó una metodología propuesta por John Gerring (2009) y Martínez Cristina (2006) teniendo como herramientas de análisis documental de la información que integra la incorporación del modelo de educación desde la perspectiva del bien común, acotándolo a las cuatro dimensiones propuestas por la Universidad de Munich (2014 citado en Shultze, 2014) haciendo hincapié sobre la participación de los actores en dichas dimensiones, la influencia en el sistema educativo de los demás actores, los intereses de cambios de modelo del sistema y las acciones afirmativas que se llevan a cabo para incorporar aspectos del bien común; es decir, sus características normativas, administrativas y operativas.

Una vez analizado el estudio de caso desde las dimensiones, se realizó una evaluación como institución de aprendizaje-enseñanza- para los tres actores seleccionados- aplicando la Matriz del Bien Común de Christian Felber (2012) con la finalidad de verificar que indicadores y acciones son importantes en los procesos de implementación de la perspectiva del bien común.

Felber desarrolla en 2012 una Matriz del Bien Común y un Balance del Bien común estructurada a través de 17 indicadores y 17 objetivos cada uno correspondiente a un criterio de aplicación del bien común como es la sostenibilidad, la dignidad humana, la justicia social, la participación democrática y la transparencia; en cada uno de ellos especifica a los 5 actores que determina para el sector público o privado; obteniendo un puntaje de hasta 1000 puntos lo que permite determinar que tanta incorporación de la percepción del bien común está generando la entidad o actor a evaluar.

Como especifica Felber (2012) este modelo de evaluación, aplicado en la Matriz, si bien es una metodología de réplica en distintos conceptos o sectores, tiene aspectos susceptibles de mejora, así como diferencias de comportamientos y subindicadores que permiten determinar no sólo lo cuantitativo sino lo cualitativo de la práctica porque se puede adecuar al ente evaluado. También los resultados son en función del valor útil de la empresa o actor a evaluar en función del impacto que genera en la sociedad, la satisfacción de las necesidades básicas, su sentido u objetivo, la distribución justa y la calidad de vida. Según Felber (2012) afirma que:

Esta matriz es ajustable para dos tipos de actores (empresas y municipio) , con una valoración general que tiene lugar por medio de cuatro niveles (principiante de 0 a 10 por ciento, avanzado, de 11 a 30 por ciento, experimentado de 31 a 60 por ciento y ejemplar de 61 a 100 por ciento) donde se consideran comportamientos destructivos por cada indicador que terminan atendando contra el control de las empresas y/o municipios y su aplicación del bien común, estos son: dignidad humana, solidaridad, sostenibilidad ecológica, justicia social, y participación democrática y transparencia [...] Los criterios negativos se analizan y asigna en un sentido vertical de acuerdo a los valores de la Matriz: dignidad humana, solidaridad, sostenibilidad ecológica, justicia social y, participación democrática y transparencia; como son el quebrantamiento

de normales, suministros que lastimen la dignidad humana, compras hostiles, impacto medioambiental, obsolescencia programada, remuneración desigual, inequidad, entre otros aspectos (p. 10-12).

De acuerdo a la Metodología de la Matriz y el Balance del Bien Común<sup>2</sup> la función principal es “medir el éxito del negocio con un nuevo significado. La economía ha de servir al bien común y a nivel de empresa se puede medir esto por medio del Balance del Bien Común” (Felber, 2012 p. 3). Aunado a esta metodología, a nivel de análisis documental sobre la educación existen investigaciones que abordan la perspectiva del alumno más no del docente y su papel en la práctica de construcción colectiva del conocimiento lo que delimita el análisis sobre una de las figuras centrales el estudio; sin embargo, existen otras investigaciones vinculadas al análisis de la currícula y la evaluación del modelo como tal; por lo que, para los casos que aplique el resultado podrá ser cero, sin información o no aplica.

## Desarrollo

La educación ha tenido un tránsito tanto en la estructura normativa como en la construcción de las IES, por lo que se delimitan las principales reformas y cambios desde un visión latinoamericano, lo que permite estipular la conducta de México, para el caso de la educación superior. Al mismo tiempo, se especifican las características del bien común y su correlación con la educación superior, desde la perspectiva de las Escuelas Normales Rurales (ENR), que forman parte de la estructura de la educación superior en el país desde la revolución aplicando una evaluación desde la Matriz de Bien Común de Christian Felber (2012) y los postulados de Jutta Bluert y Fuentes (2011).

Desde la construcción de las instituciones de educación superior se ha tenido un reflejo de que son centro de pensamiento alejados de la realidad de la sociedad (Aviña, 2000), sin embargo, en los últimos años se han incorporado nuevos enfoques de construcción de conocimientos aplicados a la sociedad y que requieren un tránsito de incorporación de actores, desde procesos participativo, enfocados a la generación de sociedad.

A nivel global, la estructura del sistema se hace compleja por su relación con el mercado, los sistemas económicos y las políticas sociales que pareciera que funcionan de manera aislada pero impactan en las crisis educativas que se dan en la universidad latinoamericana, los esquemas de relación con el Estado y su posicionamiento en la sociedad (De Sousa, 2007); y por otro lado, las transformación de las políticas educativas desde el modelo de desarrollo, estas acciones dan sustento al crecimiento del sistema educativo y su modelo de aprendizaje (Rama, 2006), como se muestra en el esquema I.

---

<sup>2</sup> La Metodología ha tenido al menos cinco actualizaciones desde su creación derivado de la aplicación en actores privados y públicos lo que ha implicado ajustes a sus metodologías en relación a indicadores y apartados.



**Figura 1**

Transformaciones en la política educativa y crisis de la universidad institucional

Nota: De Sousa S. B. (2007). La Universidad popular del Siglo XXI. Fondo Editorial de la Facultad de Ciencias Sociales UNMSM, Programa de Estudios sobre Democracia y Transformación Global, Lima Perú; y Rama V. C. (2006). Informe sobre la educación superior en América Latina y el Caribe. La metamorfosis de la educación superior. Caracas, Venezuela. Iesalc, UNESCO.

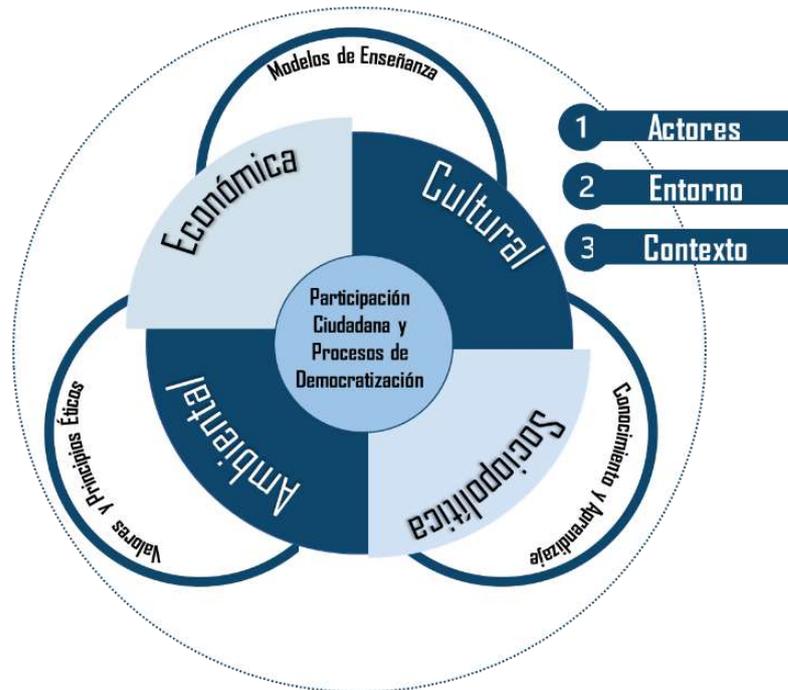
La perspectiva desde las crisis educativas permite realizar una reflexión sobre la institución pública desde su interior para potenciar y recrear sus capacidades y condiciones; por ello, es importante visualizar a la institución como un actor más en el proceso de aprendizaje y formación de la sociedad.

De acuerdo a Wildkasky (1998), cada institución, individuo, colectivo o representación de objetivo es un actor político dentro del proceso democrático y de interrelación que se establece en con espacio y entorno específico; por ello, en el caso de la educación, la institución que otorga los conocimientos y aplica los modelos de enseñanza de vuelvo un actor dentro del proceso

La institución de educación superior es vista como una productora de conocimientos, de acuerdo a la Sociedad del Conocimiento (Morin, 2000) que nutren su construcción desde nuevas formas de interacción con la sociedad y la realidad compleja y multicultural donde se sitúan. Dado dicha premisa, es como el contexto donde surgen, las instituciones de educación superior se modifican e interactúan, y ahí cobra relevancia para su transitar; es decir, las políticas educativas de nivel superior.

Con la última crisis educativa y transformación de la universidad (ver esquema I) se da un punto de quiebre con el concepto de lo público en la educación, donde existe una contradicción entre la preservación de la autonomía para las instituciones y la imposición de un modelo empresarial basado en la eficiencia y la productiva que les permita ser competitivos con la globalidad; pero que no preserva el objetivo y la visión del por qué fue creada la universidad pública y los procesos de autocrítica y conciencia social que por años se han fundado en las mismas.

Si bien, el análisis que se ha expuesto analiza las IES en general; es necesario hacer la acotación de que para el caso de México, de acuerdo al artículo tercero de la Ley General de Educación (DOF, 2021), las normales se integran dentro de las IES; por tanto, para las normales, en función de las transformaciones y las crisis educativas; las políticas educativas solo se basaron en financiamiento para su supervivencia, sin embargo, por el abandono y el poco o nulo interés de los gobiernos por preservar las instituciones que promovían la democratización y federalización de la educación, se fueron dejando en el olvido; en contraparte las universidades y tecnológicos tuvieron un impacto positivo para su autonomía, expansión y fortalecimiento dentro de la sociedad. Para el análisis que se establece se especifican las dimensiones del bien común (ver esquema II).



**Figura 2**  
Características del Bien Común

La dimensión económica hace referencia a lo público, la distribución de los recursos, la eficiencia sobre el uso de los mismos, así como, la perspectiva de la generación de ganancias o procesos más enfocados a la economía circular y la obtención de beneficios. La dimensión sociopolítica hace referencia a la democracia participativa, la equidad, los derechos y la justicia social entendiendo que todos los actores que participan están en igual de condiciones de decidir sobre la comunidad.

La dimensión cultural implica el sentido de pertenencia que se aprecia y se construye dentro de los actores, lo que permite generar vínculos de apropiación y transmisión de conocimientos, que fortalecen los conocimientos y las tradiciones que son intergeneracionales. Por último, la dimensión ambiental aplica esquemas de cuidado de la naturaleza y el entorno poniendo en el centro la toma de decisiones de la persona y su relación con la naturaleza.

Es importante mencionar que el modelo aplica tres factores antes de su aplicación, la definición de los actores que participaran, el entorno donde se aplicará y el contexto en

el que se ha posicionado o pensando; considerando que parte de las reglas del juego implican los procesos de democratización y la participación ciudadana, siendo corresponsables todos los actores que participan.

### **Contextualizando las Normales: Experiencias de bien común**

Las Escuelas Normales Rurales (ENR) tienen su concepción y funcionamiento en los años veinte por Plutarco Elías Calles, las zonas con alta marginación o dedicadas al campo rural a través de dos instituciones públicas: escuelas normales regionales y las escuelas centrales agrícolas, los cuales tenían la finalidad de formar maestros que en el largo plazo iban a enseñar a las nuevas generaciones para disminuir los índices de analfabetismo; es decir, una enseñanza básica; aunado a que, por el entorno, se enseñara a los maestros las técnicas y prácticas básicas de la agricultura. Si bien han tenido distintas denominaciones conforme al contexto histórico, su necesidad de aplicación y objetivo; se han enfocado en su uso como modelo de enseñanza en espacios históricamente marginados, con situaciones precarias y que se han enfocado a una sociedad olvidada; por ello, han existido normales rurales, rural regional o centros agrícolas, regional campesina, normales para profesores de instituciones primaria, nacional de educadores y centros normales regionales (Navarrete, 2015).

Para los años treinta se fusionan estas dos instituciones, ya institucionalizadas como un sistema educativo de organización cooperativista, moderno y de justicia social, bajo el concepto de Regionales Campesinas que tenían el objetivo de mejorar el agro mexicano desde la educación y la alfabetización de la población con altos índices de marginación, prioritariamente del sector rural. Las regionales tenían un plan de estudios de cuatro años y estaban destinadas a formar tanto a maestros rurales como a técnicos agrícolas.

Como especifica Padilla (2009): “los estudiantes<sup>3</sup> serían de origen campesino y la estructura cooperativa haría posible una autosuficiencia que, se esperaba, complementaría las necesidades de las comunidades aledañas” (pp. 5). Los maestros rurales serían los líderes de comunidades, el vínculo concreto entre los ideales abstractos del nuevo proyecto nacional y los beneficios materiales como el acceso a la tierra (Campos, 2005 citado en Padilla, 2009).

En el discurso político, el Estado visualiza en las normales la reivindicación al campo mexicano, una justicia social para crear una nueva sociedad que formara ciudadanía; pero al mismo tiempo, desde la concepción de la administración pública las normales fungían como un instrumento mediante el cual el nuevo estado mexicano pretendía legitimar sus acciones, dominaría su lógica oficial y se consolidarían los intereses del gobierno.

Así las normales rurales se fundamentan bajo el esquema de educación como derecho popular y justicia social, se otorgaba a los más pobres una herramienta para el entendimiento de la realidad social y la posibilidad de transformación (Navarrete, 2015).

---

<sup>3</sup> Según el informe 2015 sobre la situación de los docentes en México que elaboró el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), cerca de 78 mil estudiantes normalistas en todo el país provienen de entornos rurales, cuyos ingresos familiares están por debajo de la línea de bienestar mínimo del Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (Coneval).

El modelo de las normales, de acuerdo a Thompson (1998) se basa en una educación intercultural ligada a la agricultura y sostenibilidad no sólo de la comunidad sino de la tierra; en él la tradición tiene cuatro aspectos a destacar: “hermenéutico” (entendido como la construcción e interpretación de la comunidad), “normativo” (son las prácticas que regulan la vida social y los códigos morales), “legitimización” (es el reconocimiento de las autoridades que fomentan la organización comunitaria) e “identidad” (el sentido de pertenencia, autoconocimiento y construcción) (pp. 27).

En los años cuarenta el modelo educativo de las normales se basaba en el socialismo a través de tres rubros: la naturaleza, el trabajo y la sociedad, donde se formarían técnicos que ayudarían al desarrollo de los ejidos<sup>4</sup>. Los modelos de enseñanza se basan en la comunidad y el contexto, incluyendo perspectivas teóricas en relación al cooperativismo, la economía circular y la sostenibilidad. Este modelo de enseñanza se fortalece en el siglo XX con la educación socialista y la escuela activa formal, que implica incorporar a la comunidad dentro de la institución para buscar soluciones a problemas del contexto; así como la incorporación de la teoría del capitalismo.

Cabe mencionar que para los años noventa, desde la perspectiva del Estado se da un reconocimiento a las normales por su vinculación en la formación de comunidad y de sociedad mexicana, fomentando la recuperación de valores éticos y morales (Figueroa, 2000).

Si bien se han propuesto modelos de incorporación de competencias (Maya, 2011) o incorporación de la teoría de la administración de la educación (De Sousa, 2010), las normales rurales por su sentido de lucha han descartado toda clase de reformas a sus modelos educativos y de formación de docentes para no perder la esencia de su creación y el sentido de nacionalismo que se inculca fuera de las aulas. Actualmente existen 17 normales rurales alrededor del país que, aunque difieren en su organización y resistencia, usan los saberes en la práctica ligados al campo (agricultura) así como la preservación de la historia sobre la importancia de las normales para la educación en México.

De acuerdo con la Estrategia Nacional de Mejora de las Escuelas Normales (ENMEN, 2018) de las 446 normales en general (263 públicas y 183 privadas) sólo 17 públicas son catalogadas como normales rurales. De las normales públicas se tiene una eficiencia terminal del 83.5%, muy superior (10 puntos) de la eficiencia terminal de la educación superior, derivado del compromiso social que representa en las comunidades rurales y de bajo recurso.

Derivado de los recursos presupuestales, cambios de modelo de aprendizaje, modificaciones en la currícula; separación, desaparición y disminución de las escuelas normales; así como las modificaciones normativas o reformas educativas propuestas en todos los niveles educativos, se ha desprestigiado y relegado el papel de las ENR dentro de la educación; no sólo como parte de los centros de formación sino como el principal actor encargado de la formación de maestros en los niveles básico y medio superior; por consiguiente todas estas delimitaciones a su actuar y concepción de competencias han

---

<sup>4</sup> El ejido es la porción de tierra de uso público que no se labra y que permite establecer las eras o reunir los ganados.

hecho que las ENR sean resilientes al paso de los años, permitiendo su preservación en las comunidades y zonas más pobres y marginadas. Por consiguiente, las normales rurales atacan este sistema de producción y sobrexplotación capitalista y preservan el ideal del campo y su manera de interactuar con el entorno.

Contextualizando el surgimiento y la resistencia de las normales a través de la aplicación del modelo de bien común de Christian Felber (2012) se especifican las siguientes características:

Económica	Territorial	Sociopolítica	Cultural	Ambiental	Modelo Educativo	Valores y Principios
Recurso estatal ilimitado	17 centros a nivel nacional	Estructura de poder	Sentido de Pertenencia	Sostenibilidad	Técnico-Práctico	Responsabilidad Civil
Parte de las IES		Comunidades y ejidos	Interculturalidad	Agricultura Actividad principal	Conocimiento colectivo	Interés Colectivo
Boteo y Venta de Productos		Resistencia y Acción Política	Organización Comunitaria		Estrategia Nacional Educativa	Respeto y Diversidad
		Organización Política: Democracia	Saberes Tradicionales (Programa Institucional)		Formación docente	Justicia Social
			Memoria Histórica institucional		Modelo Horizontal	

**Figura 3**  
Características de los centros de enseñanza

En primer momento el reconocimiento de todos los actores de participación en el espacio sin importar su condición, orientación y sexo, se ha formado desde el auge de las ENR siendo dichos centros de formación instituciones de participación activa en el espacio público.

La premisa de las propias normales ha sido “Nadie aprende y asume como propio aquel cambio que desde afuera se le quiere imponer” (Maya, 2011); esto ha implicado que se les reduzca el presupuesto a las normales y se han ocupado otros mecanismos de obtención del recurso para los estudiantes, como las prácticas de boteo<sup>5</sup> y uso de la tierra para la obtención de recursos, comúnmente ocupadas hasta la actualidad. En la Normal Rural de Amilcingo se ocupa de la venta de productos del campo y transformación de los mismo para obtener mayor recurso para alimentación y necesidades básicas de las alumnas (Coll, 2015).

Aguirre (2014) menciona que la reducción del presupuesto en las normales se debe a que se ha visualizado como un enemigo del poder, un actor que visibiliza las desigualdades del territorio, los conflictos sociales y políticas que se gestan en la periferia, y evidencia la falta de vínculo entre la sociedad y el gobierno.

Uno de los principios básicos de las normales es la creación del sentido de pertenencia, ya que enfatiza el sentido de la comunidad y sus necesidades; esto, se ha ido fortaleciendo a lo largo de los años lo que ha creado, no solo en los docentes y alumnos, sino en la sociedad del municipio donde se encuentra la normal, una conciencia generalizada sobre la importancia de la comunidad y la formación de las nuevas generaciones. Esta característica es esencial en los modelos de enseñanza del bien común,

<sup>5</sup> La práctica el boteo se conoce a la acción de solicitar dinero en la calle.

una escuela inclusiva se destaca por el hecho de visibilizar la importancia de cada persona en la comunidad, impulsar sus capacidades y colaborar con otros actores para reconstruir una comunidad y conciencia colectiva (Arnaiz, 1996).

Otra de las características la cultura, es la recuperación de las tradiciones, la cultura y la convivencia con el verdadero ser mexicano, combinadas con las prácticas de corte cívico y la posibilidad de contribuir al bien social se crean acciones entre los estudiantes, y en algunas normales de la actualidad con los docentes, sobre la ideología del maestro y las exigencias del campo.

Un ejemplo claro son los datos sobre los programas interculturales bilingües que ofrecen las ENR donde, de acuerdo al Sistema de Información Básica de la Educación Normal (ENMEN, 2020) sólo el nueve por ciento cuenta con este tipo de programas, donde se enseñan lenguas como náhuatl, maya, entre otros; pero cuentan con una eficiencia terminal del 91,3% para el año 2018. Estos datos reflejan la pérdida de conocimiento generacional y cultural en las normales, lo que han intentado preservar las normales rurales.

La Escuela Normal Rural Benito Juárez de Tlaxcala tiene dentro de su mapa curricular la cultura como eje transversal dado que la preservación de las tradiciones es primordial para la comunidad de Panotla. Incluso se ha luchado y opuesto la construcción de proyectos hidroeléctricos que dañan la tierra y afectarían la dinámica de la población.

Dentro de la ideología de las normales el *conocimiento es colectivo* por ello se requiere de la interacción de los sujetos con el entorno, una formación permanente del sujeto sobre sí mismo y la posibilidad de incorporar los productos que la cultura pueda ofrecerles se vuelven parte de la educación dentro de los institutos. Aunque esta idea se ha diluido a lo largo de los años dentro de los institutos, específicamente para las normales que no son internados, los estudiantes son los que han preservado esta ideología del sujeto y la comprensión del ser humano y su entorno (Figueroa, 2000).

En general, como especifica la Secretaría de Gobernación, la educación normal si difiere de la educación formar en instituciones pública porque hace eficiente los recursos con los que cuenta, su enseñanza se basa en la optimización de todos los bienes y recursos del entorno y el contexto, dotando de un sentido de responsabilidad social sobre la población con alta marginación. Sin embargo, no se olvida de las técnicas pedagógicas y los modelos de enseñanza anclados a las prácticas tradicionales lo que permite fusionar su teoría con su práctica.

La pluralidad converge en lo cotidiano por la mezcla cultural de los estudiantes y los docentes, donde la principal fuente de conocimiento a cerca de las costumbres y paradigmas se forman hacia la tolerancia de lo diferente, desde el pensamiento político hasta la relación personal. Derivado de ello es como se forma la Federación de Estudiantes Campesinos Socialistas de México (FECSM), movimiento estudiantil de normalistas enfocados en fortalecer y salvaguardar los derechos de las normales en México.

De acuerdo a Padilla (2009) la cultura y la organización política se fusionan en la estructura disciplinaria de la normales ya que la dinámica al interior de las normales se

enfoca hacia una conciencia sobre el significado de sus orígenes y el cuestionamiento sobre el sistema que avala su condición de explotación, lo que involucra las luchas sociales y la defensa de la normal misma<sup>6</sup>.

Para Pinto y Burgos (2017) la Escuela Normal Rural de Mactumactzá en Chiapas es la ejemplificación de lo que ha sucedido con las normales rurales a lo largo de los años, ya que la han desaparecido cuatro veces (1935, 1942, 1949 y 2003) por el conflicto con el sistema, el gobierno estatal y el tipo de enseñanza que se imparte. Específicamente, han resistido las modificaciones y cambios de la educación formal derivado de que viven y trabajan con la gente del campo, resisten por la lucha de sus compañeros que han sido asesinados, y rescatan la cultura e innovación pedagógica desde un enfoque de la docencia como el ejercicio de entender al otro; estos conflictos han limitado su presupuesto para alimentación, infraestructura y pago de profesores lo que ha implicado otros mecanismos de subvención.

Esta historia y resistencia persiste en todas las ENR que actualmente subsisten en el país, lo que denota una forma de lucha y persistencia frente a la dominación hegemónica de la ideología capitalista, donde los gobierno han intentado a través de cambios normativos y administrativos desaparecer o minimizar su actuar; pero que en el contexto y el entorno han persistido por la propia sociedad, los estudiantes y los docentes que siguen en lucha y resistencia, no sólo por el derecho a la educación sino por el derecho a la vida, a la igualdad y la educación desde una visión comunitaria donde las tradiciones, el sentido de pertenencia y el entorno son tomados en cuenta; es decir, una educación vista y aplicada desde la perspectiva del bien común.

Cabe mencionar que, en el año 2003, la Escuela Normal Rural de Mactumactzá en Chiapas tuvo un enfrentamiento con el gobierno estatal por la petición de mayor recurso para alimentación y mejoramiento de las instalaciones – consignas generales de las normales rurales- que terminó en el enfrentamiento con policías, 200 estudiantes presos y la destrucción de los dormitorios y el comedor; también se eliminó el eje del sistema de producción agropecuaria del mapa curricular, reduciendo la matrícula al cincuenta por ciento e inhabilitando la normal hasta su cierre (Coll, 2015).

La democracia participativa es fundamental en la toma de decisiones ya que el Comité Estudiantil se hace presente en las reuniones directiva, en algunas normales tienen mayor presencia por el apoyo de las localidades y el fortalecimiento del movimiento estudiantil, sin embargo, en otras rurales como Escuela Normal Rural Justo Sierra Méndez de la población de Hecelchakán, Campeche importa más la recuperación de los saberes y la cultura que la apertura de espacios para la concertación (Salas, 2017).

Se estructuran bajo un modelo horizontal con responsabilidades por actores donde todos los estudiantes participan en la preservación de la normal y sus actividades de supervivencia como la alimentación, los trabajos domésticos y el cuidado de la tierra (para las normales que preservan las actividades agrícolas). Las decisiones se toman en asamblea por parte de los estudiantes dado que se crean un espacio familiar y social al

<sup>6</sup> Luna (2006) menciona que la expresión social produce espacio y a su vez modifica el espacio de la regulación, esto es el quehacer político-administrativo; por ello, las normales rurales han sido relegadas económica, política y socialmente ya que desde el poder no se quiere cambiar este quehacer.

interior de la normal enfocado en cuatro valores: el respeto, el compromiso, la solidaridad y la justicia social.

Para el pilar ambiental, la agricultura es parte de la vida cotidiana de la normal, en algunas normales es mayor su intensidad y trabajo del campo, pero el enfoque ecológico si se preserva profundizando la experiencia individual y contextualizada grupalmente conforme las actividades de la población para el caso de la Escuela Normal Rural “Carmen Serdán” de Teteles de Avila Castillo, Puebla; la agricultura no ha sido práctica importante de la conformación de la institución, sin embargo, los procesos de reciclaje y uso adecuado de los recursos se enseñan y llevan a la práctica en todas sus alumnas (Salas, 2017).

En cambio, la Escuela Normal Rural de Ayotzinapa es, de las 17 normales existente, la que se ha caracterizado por su trabajo en el campo y el fortalecimiento de la agricultura, incluso realizan trabajo colaborativo con pobladores de la zona sobre prácticas de agricultura. También estas prácticas solidarias se llevan al salón de clases y las instalaciones al ser ocupadas para actividades recreativas por parte de la población que vive en sitios colindantes a la normal (Salas, 2017).

Luis Darío Salas (2017) analiza un punto actual de las normales y los jóvenes en general, el ciberespacio y las redes virtuales, ya que menciona que estas interrelaciones y conciencia social se debe visibilizar y crear lazos de confianza sobre el sentido de lucha común, esto se ha logrado en los últimos años a través de las redes sociales y los medios de comunicación digitales; donde no solo las calles se vuelven el escenario de la prolongación de la lucha política por los derechos humanos sino también el espacio virtual funge como un espacio de contienda para los movimientos estudiantiles en general donde se aprende una realidad histórico y social diferente que se construye y reconfigura a través de la observación, la práctica y la preservación de la memoria histórica e identidad nacional.

De acuerdo con la Matriz de Evaluación, las ENR (ver esquema IV), presentan dos relevancias en los resultados, la cultura y la generación de sentido de pertenencia; así como los procesos de participación y democracia demostrando un vínculo fuerte con el contexto, el entorno y la problemática lo que permite establecer soluciones viables para el conjunto de actores que participan.

Matriz de Evaluación (Falber)	Adaptación a Sistemas Educativos	Dignidad Humana	Solidaridad	Sostenibilidad Ecológica	Justicia Social	Participación Democrática y Transparencia
Alcance de Productos o Servicios	Proveedores	A1. Gestión ética de suministros NA	A2. Proveedores Locales/Regionales NA	A3. Producción Sostenible NA	A4. Inversión Social/Empleo Local NA	A5. Gestión Transparente 60%
Institucionalización	Financiadore	B1. Gestión de Finanzas NA	B2. Banco Local Cooperativas Recurso Publico	B3. Residuos Ecológicos 50%	B4. Beneficios Reinvertidos 10%	B5. Democracia Finanzas 60%
Alcance de la Estructura	Educadores (Empleados)	C1. Calidad Puestos de Trabajo 10%	C2. Reparto Justo/Volumen de Trabajo 10%	C3. Conciencia Ecológica 30%	C4. Reparto Justo/ Renta y Salarios 10%	C5. Flujo Democrático y Transparencia de la Información 25%
Avance Relativo	Ciudadanos (Otros Actores)	D1. Calidad de Vida 80%	D2. Infraestructura y medios de BC por agentes sociales 10%	D3. Servicio/ Patrimonio sostenible 10%	D4. Fiscalidad municipal ASP/SEP	D5. Participación y cambio de estándares de transparencia 30%
Cultura	Ámbito Social (Fomento de Valores)	E1. Efectos Sociales/Valores 80%	E2. Creación de redes 100%	E3. Comportamiento Ecológico 30%	E4. Deuda Sostenible NA	E5. Valores democráticos 50%

**Figura 4**  
Resultados de la Matriz de Evaluación del Bien Común

De acuerdo a la Metodología de Felber (2012) “la primera sección, referente a proveedores<sup>7</sup>, tiene como finalidad verificar las relaciones de redes que se generan con el bien común, así como la especialización de la región con base en el tema” Para el caso de la matriz de las ENR los proveedores cambian por el alcance de los productos o servicios, porque son una institución pública. Cada uno de los criterios determina como se utilizan la materia prima, la distribución o la producción de la empresa, en este caso la institución pública.

Específicamente para las ENR analizadas no se cuenta con información sobre el tipo de proveedores o la lista de proveedores que requieren para el funcionamiento de las instituciones se bien aplican el concepto de la sostenibilidad en toda la cadena de enseñanza, al ser integrante del sector público y su uso depende de procesos apegados a la normatividad existente a nivel federal, los proveedores que utilizan para brindar las herramientas necesarias para el aprendizaje como es equipo de cómputo, libros, pizarrones, taburetes, no se cuenta con la información.

Para el criterio de venta-compra de bienes no es aplicado a las ENR derivado de que es un derecho básico de la ciudadanía y parte de las políticas a nivel nacional.

La segunda sección sobre financiadores<sup>8</sup> cambia por institucionalización para la Matriz de Evaluación, especificando el hecho de manejar el recurso público por ser parte del sistema educativo nacional. En la tercera sección se analizan a los empleadores que para el caso de las ENR serán los educadores o maestros; encargados de la formación de los jóvenes que serán los futuros promotores de la educación. En dicha sección se analiza la dignidad en los puestos de trabajo<sup>9</sup>, el tipo de relaciones en la estructura orgánica si es horizontal o vertical, con el objetivo de crear las condiciones de trabajo más sanas, libre y cooperativas posibles (Felber 2012, p. 18); esto permite que todos los actores que intervienen en el proceso tengas condiciones justas y equitativas.

Para el criterio de flexibilización laboral se analizan criterios como permisos, economía del cuidado, temporalidad y derechos básicos laborales, el cual se obtuvo un porcentaje de diez puntos (catalogado como principiante) derivado de que existe ya una estructura de tabuladores y lineamientos a nivel nacional del sistema educativo en su totalidad, lo que no permite adaptaciones al mismo; en palabras de Felber (2012): “el individuo se convierte en objeto y pierde el derecho al desarrollo libre de su personalidad. La igualdad y la inclusión de discapacitados y desfavorecidos son más aspectos” (p. 15).

El segundo criterio como reparto justo de volumen de trabajo analiza la distribución de horas laborales entre todos los empleadores, este criterio aplica una función cualitativa ya que no sólo analiza la distribución sino la equidad y operatividad

<sup>7</sup> Solo dos rubros son considerados “coherentes” con el funcionamiento de los mismo dado que la gestión de suministros, los proveedores locales o regionales y la inversión social no tienen injerencia sobre los procesos de aprendizaje, únicamente son tres criterios de funcionamiento operativo de las instituciones de educación superior las cuáles no se cuentan con información suficiente para emitir un puntaje.

<sup>8</sup> El primer criterio no aplica dado que no se participa en mercados financieros y las actividades del sistema operativo financiero y fiscal de dos instituciones son manejados a través de metodologías de evaluación gubernamentales por ser entes públicos. El criterio de financiación también analiza la garantía de un depósito no dañino para el bien común, para proyectos ético-ecológicos o la renuncia de los intereses de depósitos lo cual no es aplicable para las instituciones públicas

<sup>9</sup> Las condiciones humanas del trabajo, incluyendo espacio libre para la familia, la salud física y psíquica, la satisfacción en el trabajo, organización de uno mismo, el aprender de por vida y el desarrollo personal continuo, Work-Life-Balance y sentido de pertenencia de los empleados (Felber, 2012).

de dicha distribución, salarios y modificación de jornadas laborales con igualdad de prestaciones y seguridad.

El tercer criterio en la sección de empleados obtiene un puntaje de cincuenta por ciento ya que analiza cómo se aplica y concientiza la ecología dentro de todos los actores que participan y su entorno de aplicación, este punto es importante derivado de que parte de los postulados del bien común es poner en el centro de la toma de decisiones a la naturaleza y la persona; aunque aplica modelos sostenibles enfocados a la alimentación, la agricultura y la movilidad sostenible se han eliminado de los programas de educación las herramientas ecológicas y la incorporación de sistemas que disminuyan la huella ecológica.

La cuarta sección<sup>10</sup> denominada otros **actores**, “habla sobre las redes de colaboración y los vínculos intra e interinstitucionales que se establecen con el entorno, sus iguales en condiciones y características, y la ciudadanía en general” (Felber, 2012, p. 23). Dentro de la sección se destaca el criterio de calidad de vida porque la educación en el sistema mexicano, y específicamente en las ENR, se ha defendido y aplicado como un derecho básico para todas las personas, asimismo se establece un vínculo con la comunidad a través de la corresponsabilidad y la transformación del entorno al ser actor de enseñanza y aprendizaje, ahí radica la importancia de la educación para la transmisión de conocimientos, saberes colectivos y tradiciones.

En el criterio de infraestructura y medios por los sujetos sociales, se analiza como los actores aplican el enfoque de sostenibilidad y solidaridad en las acciones que benefician a la empresa y su entorno. Las ENR obtienen 10 puntos porcentuales debido a que la vinculación no se hace por la sostenibilidad de la institución, sino por los recursos públicos de aplicación, y, sin embargo, también se tienen prácticas de boteo y recuperación de recursos para contar con una vida digna dentro de la institución, porque en algunos casos también funcionan como internados.

La quinta y última sección denominada **ámbito social y fomento de valores**<sup>11</sup>, “visibiliza el sentido de pertenencia y los principios y valores donde se fundamenta el bien común” (Felber, 2012, p. 30), donde las ENR obtienen un puntaje de 65%, el más alto de la Matriz y que es aplicado por el sentido de pertenencia, la generación de comunidad y el fortalecimiento de valores como sujetos de transformación del entorno; impregnado en su cultura y las interrelaciones que ejecutan día a día.

Sin embargo, es un modelo de evaluación más de no implementación específico para las instituciones de educación superior lo que delimita su actuación y vinculación con aspectos como el aprendizaje, las externalidades y el propio derecho a la educación. Esto es contundente dado que la Matriz solo asigna valores en función de la obtención de cada uno de los parámetros analizados anteriormente y que es cualitativo por su determinación de variables; por tanto, en caso de querer incrementar la puntuación se

<sup>10</sup> Esta sección presenta diferencias de análisis para las empresas (sector privado) y el municipio (sector público) porque en el primero se analiza desde la perspectiva de la vena y distribución de los productos y servicios, y la segunda se analiza desde las relaciones y la vinculación con la ciudadanía (Felber, 2012).

<sup>11</sup> Para tomar en cuenta el fomento de valores y el ámbito social, Felber (2012) especifica cinco complejidades en cada criterio: 1) Satisfacción de las necesidades básicas humanas (Forma de utilidad de Max-Neef) ; 2) Satisfacción indirecta de las necesidades básicas , 3) Comparación de los efectos frente a alternativas con fines similares, 4) Compatibilidad social y cultural y 5) Compatibilidad con la naturalza, suficiencia y moderación.

pueden aplicar los criterios más bajos y solventar las observaciones; sin embargo, el bien común no sólo radica en una evaluación, sino como se indicó anteriormente, es una ideología y forma de vida donde en el centro de las decisiones está el individuo y su comprensión y conexión con el entorno, lo que profundiza el hecho de la generación y la práctica de construcción colectiva del conocimiento, fortalecimiento de la identidad cultural y generación de sentido de pertenencia.

Al mismo tiempo, los resultados obtenidos solo presentan una calificación de incorporación de medidas del bien común más no líneas concretas para modificar su dinámica ya que implica una reconfiguración del pensamiento y la ideología del bien común; sin embargo, es importante destacar que la resiliencia, rescate de los saberes colectivo y la generación de comunidad es la base de las ENR, lo que implica que la perspectiva y visión básica coexiste desde su creación. .

En síntesis, las ENR son producto de las luchas sociales durante la Revolución Mexicana por ello, desde su conformación hasta la actualidad han preservado el sentido de lucha, justicia social y preservación de la cultura son principios y valores de la formación de las próximas generaciones de maestros, con la finalidad de preservar el sentido nacionalista, el aprovechamiento de los recursos de un espacio natural dado y el conocimiento del entorno.

Por tanto, su proceso de resistencia y lucha no sólo ha permeado en las generaciones de estudiantes y docentes, sino que ha transitado a un movimiento social que exige una reconfiguración del modelo capitalista para el sistema educativo; para transformación la visión mercantilizaste en una que privilegie la co-creación de conocimiento y el auto reconocimiento de la comunidad, el individuo y su entorno.

## Conclusiones

Históricamente, las escuelas normales rurales (ENR) surgieron a consecuencia de movimientos sociales y como un proyecto de nación para disminuir el rezago social y la marginación en las zonas rurales, como un mecanismo de transmisión de conocimientos sobre la vocación de los territorios; sin embargo, han tenido que ser resilientes para exigir su supervivencia como parte de la visibilización de las comunidades rurales; con este contexto, las ENR siempre han estado alejadas del Gobierno por ser un actor de lucha y resistencia sobre el sistema educativo público y el modelo de enseñanza comunitario

Para el caso del bien común las normales deben ser vistas como horizontes de posibilidad que implica participar de manera activa, desde su lugar y trayectoria histórica en la educación del país; lo que ha culminado en relaciones complejas entre el discurso, el poder y la acción. En realidad las normales abocan a espacios de concertación del bien común desde la participación ciudadana, el rescate de las tradiciones y la cultura, la consolidación del sentido de pertenencia y la conservación del medio ambiente a través del entorno; sin embargo, al no contar con recurso necesario no han esquematizado procesos de sostenibilidad de las normales lo que hace depender de la subvención pública estatal y genera lucha y persistencia de los grupos estudiantiles por alcanzar sus derechos como ciudadanos, entre ellos la educación (Civera, 2013).

El enfoque sociohistórico que incorporan las normales, y que rompe con los modelos de competencia de la educación superior termina determinando un nuevo modelo de enseñanza y aprendizaje dentro de la sociedad y rompe con el esquema de adoctrinamiento por la creación de identidad, en palabras de Luis Salas (2017): “no se enseña un modelo de incorporación al mercado de trabajo sino un modelo cognitivo de reproducción de la sociedad (humanismo)” (pp. 29).

El territorio se convierte en la representación del espacio, el cual se somete a una transformación continua que resulta de la acción social. Son las personas las cuales interactúan y transforman (Llanos-Hernández, 2010). Y la sociedad hace referencia a lo común, es decir, a construir relaciones en donde la desigualdad es un obstáculo, la construcción de lo común como perspectiva requiere las mismas garantías para todos; por lo que es necesario comenzar a reconocer dichas discrepancias y desigualdades para permitir construir futuros posibles y adecuados a los contextos y realidades de cada comunidad.

Esta lucha sobre la economía social del conocimiento<sup>12</sup> y la educación como capitalismo cognitivo se da dentro de las normales a través de la currícula establecida por la Secretaría de Educación Pública (SEP) y la formación extracurricular que ofrecen los propios alumnos y docentes que preservan una tradición de lo que es la institución.

Melgarejo (2013) establece que es necesario tener sistemas educativos que cuenten con la influencia de las estructuras socioculturales, las familias y las escuelas; quienes determinan el modelo a implementar; es decir, la praxis del sistema educativo y la misión que plantea, desde la política y el gobierno.

El bien común es un valor para ser vivido y practicado por la sociedad, y especialmente, en la ENR donde es apto para ser partícipes y cocreado por todos y desarrollado por cada uno de los integrantes de una comunidad, sociedad o simplemente de un espacio de interacción de personas; desde su creación hasta la actualidad las ENR se han caracterizado por fortalecer su tradición, cultura, saberes e historia; sin olvidar que su sentido de lucha fue y seguirá siendo por una educación igualitaria, comunitaria e intercultural. Recordando que la educación es un pilar fundamental de desarrollo interpersonal de la persona que también permite saber y desarrollar las habilidades que te insertaran en la misma comunidad donde se aprende y se construyen los valores; la participación para la toma de decisiones es pilar fundamental de la dinámica intra e interinstitucional que se desarrolla dado que la propia comunidad es la responsable, en conjunto con la institución, del tipo de personas que regresaran a las comunidades, como actores transformadores para el caso de la visión del bien común, o simplemente como mano de obra calificada para el mercado laboral, como es la visión del sistema capitalista.

El concepto de educación como bien común pone de relieve los objetivos de la educación como esfuerzo colectivo social (UNESCO, 2015b; Deneulin y Townsend, 2007). Este enfoque se basa en el reconocimiento de que las relaciones constituyen la

---

<sup>12</sup> La privatización ha adquirido un notable protagonismo desde finales del decenio de 1970 y principios de 1980. En particular, la tendencia a la privatización de la educación, entendida “como el proceso por el que pasan de manos del Estado o de las instituciones públicas a individuos y organismos privados las actividades, los haberes, la gestión, las funciones y las responsabilidades propias de la educación” (UNESCO, 2015b: 79), ha aumentado en todo el mundo; por ello, los movimientos estudiantiles de las ERN luchan por el derecho a la educación.

base de cada proceso de producción o realización de la educación; es decir aprender, construir conocimiento y transformar la sociedad son piezas claves de los modelos de bien común, desde la visión del interés colectivo y la justicia social.

Aplicar un modelo de bien común implica que los sujetos sociales que tiene interés en aprender y aplicar tendrán control o decisión sobre el espacio, el tiempo y el ritmo de aprendizaje lo que permite un mayor desarrollo de habilidades y conciencia sobre los conocimientos y su aplicación en el entorno. Estos procesos deberán ser acompañados por otros sujetos sociales que tengan el conocimiento y el interés de enseñar, que sean actores de transformación en sus comunidades y que brinden un servicio a su propia comunidad; entendido que sus retos de aplicación se basan en la voluntad política, el cambio de conciencia y pensamiento y la corresponsabilidad sobre el hecho.

Emancipar a las comunidades o los actores que participan en ellas para crear instituciones que sean corresponsables con el entorno y la situación en la viven, constituye una creación de modelos de enseñanza comunitarios que impulsen la gobernanza, la participación ciudadana, la transformación, los valores de justicia social, equidad y cooperación; a través de prácticas de construcción colectiva de conocimientos, saberes colectivos y cuidado del medio ambiente. Esta propuesta impulsa sistemas sostenibles y replicables por la sociedad, al generar sentido de pertenencia y apropiación de la misión se vuelve un esfuerzo local pensado y aplicado desde las relaciones horizontales y la práctica de la comunidad.

## Referencias

- Aguirre, M. (2014). Ayotzinapa Vive. Las escuelas normales rurales en México: de proyecto revolucionario a enemigo del poder. Conversatorio dos de la Secretaría de Relaciones Exteriores Sindicato de Trabajadores Académicos de la Universidad Autónoma de Chapingo.
- Arbesu, I. (2017). Profesor de la materia en “Teoría General del Estado”, Instituto de Administración Pública, Doctorado en Administración Pública. Puebla, México. 10 de noviembre de 2017.
- Arnaiz S. P, (2012). “Escuelas eficaces e inclusivas: cómo favorecer su desarrollo”, *Educativo Siglo XXI*, vol. 30, núm. 1, 2012, pp. 25-44.
- Aviña, C. (2000). Origen de la Educación Superior, *Revista Universalidad*. Sinéctica 17, julio-diciembre. <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/download/387/380>
- Blauert, J. y Simón Z. (1999). Mediación para la sustentabilidad. Construyendo políticas desde las bases. México, Plaza y Valdés. CIESAS.
- Blauert, J. y Fuentes, S. (2011). Educación para el Bien Común: por la construcción de nuevos sujetos sociales. Primera Edición diciembre 2011. México, Iniciativas para el Desarrollo de una Economía Alternativa y Solidaria, A.C. ISBN 978-607-7751-69-4
- Civera, A. (2013). Entre el corporativismo estatal y la redención de los pobres: los normalistas rurales en México, 1921- 1969. *Prismas - Revista de Historia Intelectual*, vol. 17, núm. 2, diciembre, 2013, pp. 199-205. Universidad Nacional de Quilmes. Bernal, Argentina.
- Contreras, D., Hojman, D., Hunneus, F. y Landerretche, O. (2011). El lucro en la educación escolar. Evidencias y desafíos regulatorios. Septiembre. *Revista TIPS Trabajos de Investigación en Políticas Públicas*. Departamento de Economía de la Universidad de Chile.
- Coll, T. (2015). Las Normales Rurales: noventa años de lucha y resistencia. *El Cotidiano*, núm. 189, enero-febrero, 2015, pp. 83-94. Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Azcapotzalco. Distrito Federal, México.
- Deneulin, S. y Townsend, N. (2007). Public Goods, Global Public Goods and the Common Good. *International Journal of Social Economics*, vol. 34, núm. 1-2, pp. 19-36.
- De Sousa, B. (2007). La Universidad popular del Siglo XXI. Fondo Editorial de la Facultad de Ciencias Sociales UNMSM, Programa de Estudios sobre Democracia y Transformación Global, Lima Perú.
- De Sousa, B. (2010). La universidad europea en la encrucijada. *El Viejo Topo*, (274). Madrid, España, 49-55.

- Diario Oficial de la Federación (DOF, 2021) LEY GENERAL DE EDUCACIÓN SUPERIOR. Nueva Ley publicada en el Diario Oficial de la Federación el 20 de abril de 2021; Versión en línea [https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGES\\_200421.pdf](https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGES_200421.pdf)
- ENMEN, (2018). Estrategia Nacional de Mejora de las Escuelas Normales, Secretaría de Educación Pública Federal, 2018. Ciudad de México.
- Felber, C. (2012). Manual básico sobre el Balance del Bien Común. Libro La Economía del Bien común, un modelo de economía para un futuro. [www.economia-del-bien-comun.es](http://www.economia-del-bien-comun.es)
- Figueroa, M. (2000). La formación de docentes en las escuelas normales: entre las exigencias de la modernidad y las influencias de la tradición Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México), vol. XXX, núm. 1, 1º trimestre, 2000, pp. 117-142. Centro de Estudios Educativos, A.C. Distrito Federal, México
- Jiménez, L. (2012). Ninis: la cara visible de la depredación de los jóvenes por el neoliberalismo económico. La Jornada, julio. Universidad Obrera. <http://www.jornada.unam.mx/2012/07/30/sociedad/041n1soc>
- Llanos-Hernández, L. (2010). El concepto del territorio y la investigación en las ciencias sociales. Agricultura, sociedad y desarrollo, 7(3), 207-220. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1870-54722010000300001&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-54722010000300001&lng=es&tlng=es).
- Luna, A. (2006). Los espacios de la Alter-globalización. Geografía y movimientos sociales. En J. Nogué i Font y J. Romero (coords.), Las otras geografías (pp. 191- 210). Valencia, España: Tirant Lo Blanch.
- Martínez, G. (2006). Tendencias en producción del conocimiento: el desarrollo de la investigación agrícola y educativa en la Universidad Autónoma de Chapingo, capítulo VII de la Red Durango de Investigadores Educativos AC. Sujetos educativos confluencia de temáticas y contextos. Coordinadores: Adla Jaik Dipp; David Alejandro Sifuentes Godoy; Nancy Diana Quiñones Ponce; y María Jazmín Valencia Guzmán. ISBN: 978-607-9063-58-0
- Maya, C. (2011). La formación docente y las escuelas normales en México. Una lectura desde el análisis de las políticas públicas. Revista Educación Y Pedagogía, 22(58), 51-64. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/articulo/view/7806>
- Molano, F. (2012), Educación Superior como bien común Revista desde abajo, la otra posición para leer, edición 185.
- Mollis, M. (2002). Las universidades en América Latina ¿Reformadas o Alteradas? Grupos de trabajo de CLACO, Buenos Aires, Argentina.
- Morin, E. (2000). El desafío del siglo XXI: Unir los conocimientos. Bolivia. Plural Editores.
- Navarete, Z. (2015). Formación de profesores en las Escuelas Normales de México. Siglo XX. Rev. hist.educ.latinoam, vol. 17, núm. 25, julio-diciembre 2015, pp.17-34. ISSN 0122-7238.
- Padilla, T. (2009). Las normales rurales: historia y proyecto de nación El Cotidiano, núm. 154, marzo-abril, pp. 85-93, Universidad Autónoma Metropolitana Azcapotzalco México. Versión electrónica en Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal.
- Pinto, I. y Burgos, R. (2017). Mactumactzá: la historia que se cuenta de las Escuelas Normales Rurales en México; La escuela normal rural de Chiapas: memoria e imágenes. México: Universidad Autónoma de Chiapas, núm. 50, pp. 223-225. Universidad Pedagógica Nacional. Facultad de Educación. 2019. ISBN: 9786078459407.
- Rama, V. (2006). Informe sobre la educación superior en América Latina y el Caribe. La metamorfosis de la educación superior. Caracas, Venezuela. IESALC, UNESCO.
- Salas, L. (2017), Tesis de doctorado sobre Los escenarios de la formación inicial del profesorado de las Escuelas Normales Rurales en México, en el contexto de la geografía política. Universidad Autónoma de Madrid, Facultad de Formación de Profesorado y Educación.
- Shueltze, R. (2014). Capítulo 10. El Bien común. Biblioteca jurídica virtual del Instituto de Investigaciones Jurídicas de la UNAM. <https://archivos.juridicas.unam.mx/www/bjv/libros/8/3710/13.pdf>
- Thompson, J. (1998). Los media y la modernidad: una teoría de los medios de comunicación. Paidós Barcelona.
- UNESCO, (2015a). Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción, París, UNESCO.
- UNESCO, (2015b). Replantear la educación: ¿hacia un bien común mundial?, París, UNESCO.
- Wildavsky, A. (1998). ¿Qué debe significar la evaluación para la implementación?, en: Implementación como grandes expectativas concebidas en Washington se frustran en Oakland, Aáron, Wildavsky, México: Editado por el Colegio Nacional de Ciencias Políticas y Administración Pública y el Fondo de Cultura Económica.

# DESAFÍOS Y PERSPECTIVAS DE LA EDUCACIÓN

**TOMO 2**

**CAPÍTULO**

**6**



DOI: <https://doi.org/10.53595/eip.008.2023.ch.6>

## **Satisfacción económica y motivación personal para estudiar Andragogía**

**Jaffet Sillo Sosa**

**Judith Annie Bautista Quispe**

**Edwin Gustavo Estrada Araoz**

**Benjamín Velazco Reyes**

**Ludwing Bruno Beltran Pineda**



**EIP** EDITORIAL  
IDICAP  
PACÍFICO

# Satisfacción económica y motivación personal para estudiar Andragogía

**Jaffet Sillo Sosa**

Universidad Nacional Amazónica de Madre de Dios  
<https://orcid.org/0000-0002-7570-5801>  
[sjaffets@gmail.com](mailto:sjaffets@gmail.com)



Licenciado en Educación e Ingeniero de Sistemas. Especialista en Educación Básica Alternativa, Magíster en Psicología Educativa y Maestro en Tecnologías de la Información. Candidato a Doctor en Administración. Docente en la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Amazónica de Madre de Dios y en la Facultad de Derecho y Ciencia Política de la Universidad Andina del Cusco.

**Judith Annie Bautista Quispe**

Universidad Nacional del Altiplano  
<https://orcid.org/0000-0001-7302-3818>  
[jbautistaq@unap.edu.pe](mailto:jbautistaq@unap.edu.pe)



Licenciado en Educación Secundaria: Matemática e Informática. Segunda Especialidad en Gestión y Administración Educativa; Educación Básica Alternativa de la Universidad Nacional del Altiplano – Puno. Magíster en Ciencias de la Educación con mención en Docencia Universitaria de la Universidad Nacional de Educación "Enrique Guzmán y Valle" – Lima. Doctor en Ciencias de la Educación. Docente en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Altiplano.

**Edwin Gustavo Estrada Araoz**

Universidad Nacional Amazónica de Madre de Dios  
<https://orcid.org/0000-0003-4159-934X>  
[gestrada@unamad.edu.pe](mailto:gestrada@unamad.edu.pe)



Docente nombrado en la Universidad Nacional Amazónica de Madre de Dios y en la Universidad Andina del Cusco.

**Benjamín Velazco Reyes**

Universidad Nacional del Altiplano  
<https://orcid.org/0000-0003-2780-786X>  
[bvelazco@unap.edu.pe](mailto:bvelazco@unap.edu.pe)



Docente investigador calificado por RENACYT. Doctor en Educación por la Universidad Nacional del Altiplano (UNA) Magíster Arte por la Universidad Nacional del San Agustín de Arequipa (UNSA) y Licenciado en Arte: Música por la UNA. Docente de Pre y Posgrado de la UNA Puno.

**Ludwing Bruno Beltran Pineda**

Ministerio de Educación  
<https://orcid.org/0000-0003-2908-0676>  
[ludwing.beltranp@minedu.edu.pe](mailto:ludwing.beltranp@minedu.edu.pe)



Licenciado en Educación e Ingeniero de Sistemas. Especialista en Educación Básica Alternativa, Magíster en Psicología Educativa y Maestro en Tecnologías de la Información. Candidato a Doctor en Administración.

## Satisfacción económica y motivación personal para estudiar Andragogía

### Economic satisfaction and personal motivation to study Andragogy

Jaffet Sillo Sosa  
Judith Annie Bautista Quispe  
Edwin Gustavo Estrada Araoz  
Benjamín Velazco Reyes  
Ludwing Bruno Beltran Pineda

#### Resumen

En este capítulo se presenta una investigación que determina la relación que existe entre la satisfacción económica y la motivación personal de docentes titulados al estudiar Educación Básica Alternativa (EBA) en un programa de Segunda Especialidad de una facultad, de una universidad peruana. El fenómeno muestra el crecimiento de participantes en el programa durante los años 2020 y 2021, una gran mayoría son docentes que laboran en la modalidad EBA y que realizan actividades de tipo económica o laboral durante el día, dedicando el tiempo que les resta a la educación de adultos. La investigación se desarrolló bajo el enfoque cuantitativo, de corte transversal y diseño correlacional, en una muestra aleatoria simple, aplicada a la totalidad de la población sin distinción de estratos, a quienes se utilizó un instrumento validado a través del criterio de tres expertos y una prueba de confiabilidad con psicometría de Cronbach igual a 0,860, el instrumento posee 60 ítems que recogen datos de las variables satisfacción económica y motivación personal. Los resultados exponen que el 61,8% de encuestados se siente medianamente satisfecho en su economía y el 38,2% altamente satisfecho. Se concluye y demuestra que existe una correlación positiva a moderada entre las variables, satisfacción económica y motivación personal, con coeficiente Rho de Spearman igual a 0,519, además se infiere que existe dependencia directa entre las variables, es decir, a mayor crecimiento de la variable satisfacción económica, mayor motivación personal.

**Palabras clave:** Motivación personal, realización personal, satisfacción económica, satisfacción fisiológica, seguridad financiera

#### Abstract

This chapter presents an investigation that determines the relationship that exists between economic satisfaction and personal motivation of qualified teachers when studying Alternative Basic Education (EBA) in a Second Specialty program of a faculty, in a Peruvian university. The phenomenon shows the growth of participants in the program during the years 2020 and 2021, a large majority are teachers who work in the

EBA modality and who carry out economic or labor activities during the day, dedicating the remaining time to education. of adults. The research was developed under the quantitative approach, cross-sectional and correlational design, in a simple random sample, applied to the entire population without distinction of strata, to whom an instrument validated through the criteria of three experts and a reliability test with Cronbach's psychometry equal to 0.860, the instrument has 60 items that collect data on the variables economic satisfaction and personal motivation. The results show that 61.8% of respondents feel moderately satisfied with their finances and 38.2% highly satisfied. It is concluded and demonstrated that there is a positive to moderate correlation between the variables, economic satisfaction and personal motivation, with Spearman's Rho coefficient equal to 0.519, it is also inferred that there is a direct dependence between the variables, that is, the greater the growth of the variable. economic satisfaction, greater personal motivation.

**Keywords:** Personal motivation, personal fulfillment, economic satisfaction, physiological satisfaction, financial security.

## Introducción

La enseñanza a adultos, en la actualidad está marcada por un enfoque andragógico, que ha enraizado en el colectivo docente una serie de conceptos y percepciones acerca de la forma en que ellos aprenden. Como la educación es un derecho fundamental, muchos países han desarrollado políticas de atención para niños, jóvenes y adultos que se atienden en programas educativos alternativos: Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EPJA) en Chile, Centros y Subcentros de Educación Alternativa (CEAs y SubCEAs) en Bolivia, Centros de Educación Básica Alternativa (CEBA) en Perú (Feres y López, 2018; MINEDUBOL, 2018), lo cierto es que esta es una modalidad educativa y que no solo atiende a adultos, sino la atención se amplía a edades variadas.

En el Perú los docentes que laboran en Educación Básica Alternativa, desempeñan otra actividad de tipo económica o laboral durante las horas libres, comparten su labor como docentes nombrados o contratados, o en otra actividad profesional en el sector público o privado, o asumen un cargo directivo o jerárquico, o realizan una actividad empresarial privada (Paiba, 2015).

Paiba (2015), manifestó que los docentes dedican el tiempo que les sobra en enseñar en la noche, refiriéndose a la modalidad de Educación Básica Alternativa, confirmando los hallazgos de Rosas (2016) y Huanca (2016), quienes estudiaron el fenómeno desde la perspectiva de beneficios e ingresos económicos, encontrando insatisfacción con la remuneración docente, razón por la cual los docentes enseñarían por las noches.

La investigación da a conocer la relación que existe entre la satisfacción económica y la motivación personal de profesores titulados matriculados en una Segunda Especialidad en Educación Básica Alternativa en una Universidad muy importante del

Sur del Perú. El trabajo contribuye con argumentos teóricos y científicos que permitirán impactar positivamente en la gestión, administración de la educación y el desempeño docente, respecto a las variables “Satisfacción Económica” y la “Motivación Personal”, por lo que, es necesario probar si existe un nivel de insatisfacción económica, conocer las variables relevantes que permitan implementar planes de aprovechamiento y dosificación del potencial profesional de los docentes que asumen la carga laboral de la Educación Básica Alternativa, ya que muchos de ellos son profesionales en el ámbito docente, administrativo, comercial u otra profesión.

El propósito se enmarca en determinar la relación que existe entre la Satisfacción Económica y la Motivación Personal para elegir enseñar en educación básica de estudiantes adultos, para esto se disgrega la variable satisfacción económica en tres dimensiones: satisfacción fisiológica, seguridad financiera y realización personal.

Los estudios previos analizan la satisfacción económica como parte de la satisfacción laboral de los trabajadores en general, que siempre está ligada a la motivación personal. En el ámbito educativo la satisfacción laboral se relaciona a la eficacia organizacional donde la retribución económica es un factor influyente, y otras condiciones que se generan a partir de la obtención este beneficio, como son: las condiciones físicas, la seguridad y estabilidad, las relaciones de trabajo, el apoyo y respeto a los superiores, el reconocimiento y el desarrollo personal (Pachas, 2020; Mendoza, 2021; Ibañez, 2021 y Fernández, 1997).

Cuando la satisfacción económica se disgrega en sus factores, resalta la compensación económica como un factor que se correlaciona con la motivación para el trabajo, es así que algunos estudios donde los docentes asumen labores administrativas, ellos se sienten satisfechos por los beneficios económicos y por el cargo asumido. Sin embargo, el tipo de motivación con la que se relaciona es un tipo de motivación extrínseca que recae en el ámbito personal docente (Limaymanta, 2021; Burgos y Cabieses, 2020; Acevedo y Contreras, 2021; Chahuara, 2021, Arevalo, 2021 y Valencia, 2019).

Siempre se ha definido la satisfacción económica desde el enfoque de la remuneración justa y la búsqueda de la equidad entre empleador y al empleado, se dice que esta se logra cuando el esfuerzo invertido en el trabajo satisface necesidades de los sujetos para alcanzar calidad de vida (“vivir bien” de la antigua Grecia), esta se mide a través de variables como: el adecuado descanso, alimentación, adquisición de bienes y servicios, crecimiento personal y recreación. Con la llegada del consumismo, la definición toma mayor importancia incidiendo fuertemente en que la gente está más satisfecha cuando es capaz de cubrir sus deseos materiales y realistas, es así que la satisfacción económica se logra cuando el esfuerzo invertido en el trabajo satisface las necesidades básicas (Vargas, 2019; Salcedo et al., 2018; Álvares, 2016; Lind, 2015; Hannoun y Fornero, 2011; Maslow y Green, 1943 y Fayol, 1916).

Desde el enfoque psicosocial de las necesidades humanas y la jerarquía de las necesidades de Maslow la satisfacción económica, implica objetivos que responden a

satisfacer necesidades fisiológicas, de seguridad, de pertenencia, de amor y de actualización, siguiendo un orden piramidal. Existen indicadores como la satisfacción con el descanso, la recreación, el deporte, la adquisición de bienes y servicios que se enmarcan en las necesidades más básicas. Así como, existen indicadores como la capacidad para establecer horarios de trabajo, la capacidad económica de consumir alimentos adecuados, capacidad de ahorro, salario suficiente, que responden a las necesidades de seguridad, está otro grupo de necesidades como la autenticidad, la congruencia, el desarrollo personal y el crecimiento profesional (Max-Neef et al., 1986; Lachman y Weaver, 1998 y Grasseti, 2018).

Desde el enfoque económico de las necesidades humanas, la satisfacción es una conducta económica resultado de la acción conjugada de causas psicológicas como el deseo y la creencia y ambas están influenciadas de supuestos como la conducta económica, el tipo de consumidor, el precio, la capacidad de consumo, la producción y el capital y que en la práctica se manifiestan a través del suministro de servicios sociales, la financiación o adquisición de bienes públicos y la transferencia de la renta que al final terminan en la adquisición de bienes o servicios (Alejo et al., 2008).

Los planteamientos de Maslow y Green (1943), han ubicado las necesidades de seguridad, como respuestas a la satisfacción económica, que básicamente en el contexto de estudio responderían al empleo y la vivienda, sin dejar que el sujeto siempre deseará o tendrá expectativas de crecimiento que le proporcionan un nivel de bienestar psicológico, por lo que el sujeto que está satisfecho económicamente, ha cubierto estas necesidades de manera básica y está en proceso de crecimiento (Turienzo, 2016).

Para comprender la satisfacción económica como medible existen indicadores que están relacionados a la motivación. Las personas o sujetos tienen necesidades que son fisiológicas relacionadas a la trascendencia del ser, que para distinguirse de los animales pueden satisfacerse en cierta medida y puramente racionales, un ejemplo de la satisfacción sexual es la sexualidad o las relaciones amicales con el sexo opuesto, que pueden ser desde simples conversaciones hasta relaciones mucho más corporales. En el caso de un sujeto con familia, estas relaciones conyugales se dan con cierto grado de reciprocidad y correspondencia, donde todos los miembros de la familia obtienen la satisfacción que necesitan (Chóliz, 2004 y Espinoza, 2006).

En la mayoría de las familias la satisfacción económica se traduce en satisfacción financiera que les permite a los sujetos satisfacer las necesidades personales y sociales, ejemplos claros de la satisfacción financiera son la capacidad de consumo que tiene un empleado público de acuerdo a su rango económico y cual será en nivel de vida que tendrán los miembros de su familia, ellos podrán consumir servicios financieros que les permitan satisfacer sus necesidades básicas o necesidades secundarias con cierto margen de riesgo (Manjarres y Martínez de Jinete, 1999).

Como segunda dimensión se plantea la seguridad financiera, la cual se activa cuando se satisfacen razonablemente las necesidades fisiológicas. Para que un ser humano

sienta o este satisfecho financieramente, debe tener la capacidad de ahorrar en función de su trabajo como fuente legítima. En una sociedad de consumo de bienes y servicios, la recompensa financiera otorga mayor satisfacción personal que recibir alabanzas o reconocimientos, esta es la capacidad de generar ingresos mediante el trabajo, que es una condición propia de todas las personas y es el vehículo para su realización y enfoque de sus metas, mejora de su perfil profesional y proceso laboral (Breñas, 2018; SAVING-TRUST, 2006 y Flores, 2013)

Por otra parte, la autorrealización es una necesidad del ser, que muchas personas logran alcanzar en cierto nivel de madurez personal y profesional, esta se relaciona con la satisfacción económica por que se ha alcanzado cierto nivel económico que le permite vivir o comprender el mundo de manera mucho más trascendental, no se trata de mucho dinero sino del valor real que tiene este en la existencia del ser humano. Se podría decir también que la satisfacción económica es una etapa que el ser humano ha pasado para alcanzar la autorrealización (Palmero et al., 2011).

Cuando la satisfacción económica es un atributo de la felicidad, esta se motiva por agentes externos que le ayudan a perseguir objetivos, por ejemplo, la presión familiar por tener una vivienda o un artefacto de lujo (Marin et al., 2015), sin embargo, mientras el ser humano avanza en sus satisfacciones, habrá más necesidades que cubrir (Cloninger, 2003).

La motivación personal es una característica del ser humano, que le permite alcanzar sus objetivos de acuerdo a sus necesidades que pueden ser externas, internas o trascendentales, todas estas tienen ciertos niveles de madurez. En las etapas tempranas del desarrollo humano la motivación extrínseca tiene más posibilidades de manejo, cuando el ser humano va creciendo busca niveles de motivación intrínseca que sean acordes con sus valores y metas personales, mientras más madura es la persona su motivación intrínseca alcanzara niveles de autorrealización que lo ayudan ver mundo y responder a motivaciones trascendentes. Sin embargo, no siempre es una regla de consecuencia y orden, puede variar por situaciones de contexto, de costumbres o de formas de ver el mundo (Palmero, 2011).

En el proceso de la motivación es posible observar indicadores de satisfacción y necesidades que se manifiestan como la medida en que un sujeto está motivado, esto es aprovechado por la psicología laboral en general, porque ubica a los sujetos como trabajadores que buscan superarse en sus expectativas personales, ayudando a los empleadores a alcanzar los objetivos de la organización. En tal sentido y basándose en el enfoque cognoscitivo la motivación es aplicable y medible, mediante instrumentos que relacionen la satisfacción económica y la motivación personal donde el centro son las necesidades humanas que son motivos para el logro de objetivos y metas, donde nuevamente estas se transforman en categorías axiológicas en una dinámica en la que emergen cada vez satisfactores y necesidades que hacen más elevados los niveles de motivación y satisfacción económica (Ibañez, 2021; Hernández y Lorena, 2018; Huilcapi

et al., 2017; De la Cruz, 2010 y Valenzuela et al., 2015; Peña, 2015; Gallardo, 2014 y Gonzáles, 2008).

## Materiales y métodos

El presente estudio se desarrolló entre los años 2021 y 2022, durante doce (12) meses, en el Programa de Segunda Especialidad en Educación Básica Alternativa de una facultad, de una universidad peruana. Se aplicó un instrumento a una muestra de 186 sujetos de una población de 357, teniendo en cuenta el muestreo aleatorio simple porque la característica principal es que los sujetos de la población estén matriculados en el programa en el año 2021, el instrumento aplicado fue un cuestionario virtual de sesenta (60) preguntas, que fue sometido a confiabilidad bajo el Alfa de Cronbach que dio como resultado  $\alpha=0,860$  y  $K=60$ .

Las respuestas se analizaron bajo el enfoque cuantitativo, aplicando baremos y valores previamente validados y generados con fines investigativos. Para hallar las correlaciones se procedió a aplicar una prueba de normalidad de Kolmogorov-Smirnov, hallando que los datos no tienen una distribución normal por lo que correspondía la aplicación de una prueba no paramétrica, entonces se procedió la aplicación del coeficiente de correlación de Spearman.

En el tratamiento de la variable satisfacción económica se desgregó en sus dimensiones, indicadores y valoraciones detalladas en la tabla 1.

**Tabla 1**  
Valoración de la variable satisfacción económica

Dimensiones	Indicadores	Valoración
Satisfacción Fisiológica	Satisfacción con el descanso	
	Capacidad Económica para establecer Horarios de Trabajo	Satisfacción Alta de 38 a 50
	Capacidad Económica de consumir alimentos	Satisfacción Media de 24 a 37
	Capacidad Económica para la recreación y el deporte	Satisfacción Baja de 10 a 23
Seguridad Financiera	Salario suficiente	Satisfacción Alta de 38 a 50
	Capacidad de ahorro	Satisfacción Media de 24 a 37
	Adquisición de bienes o servicios	Satisfacción Baja de 10 a 23
	Préstamos o créditos	
Realización Personal	Autenticidad	Satisfacción Alta de 38 a 50
	Congruencia	Satisfacción Media de 24 a 37
	Desarrollo personal	Satisfacción Baja de 10 a 23
	Crecimiento Profesional	

**Nota.** La tabla 1 muestra a valoración de la variable satisfacción económica y sus dimensiones, así como los puntajes asignados en la aplicación de instrumentos.

En tanto, para la variable motivación personal se tuvo la siguiente tabla de valoración

**Tabla 2**  
Valoración de la variable motivación personal

Dimensiones	Indicadores	Valoración
Motivación Extrínseca	Influencia de personas externas compañeros, amigos o familiares	Alta motivación personal entre 111 a 150 puntos.
	El interés por un título de estudios	
	Mejora de la economía personal o familiar	
Motivación Intrínseca	Valor y estatus social o laboral	Mediana motivación personal entre 71 a 110 puntos.
	El interés cognoscitivo	
	La necesidad de actividad	
	Para tener éxito y realizarse en el estudio	
Motivación Trascendente	Para tener conocimientos y habilidades	Baja motivación personal entre 30 a 70 puntos.
	Pertenencia al grupo profesional	
	Necesidad de Liderazgo	
	Autoconcepto de su labor actual	
	Realidad personal y familiar	

**Nota.** La tabla 2 muestra a valoración de la variable motivación personal y sus dimensiones, así como los puntajes asignados en la aplicación de instrumentos.

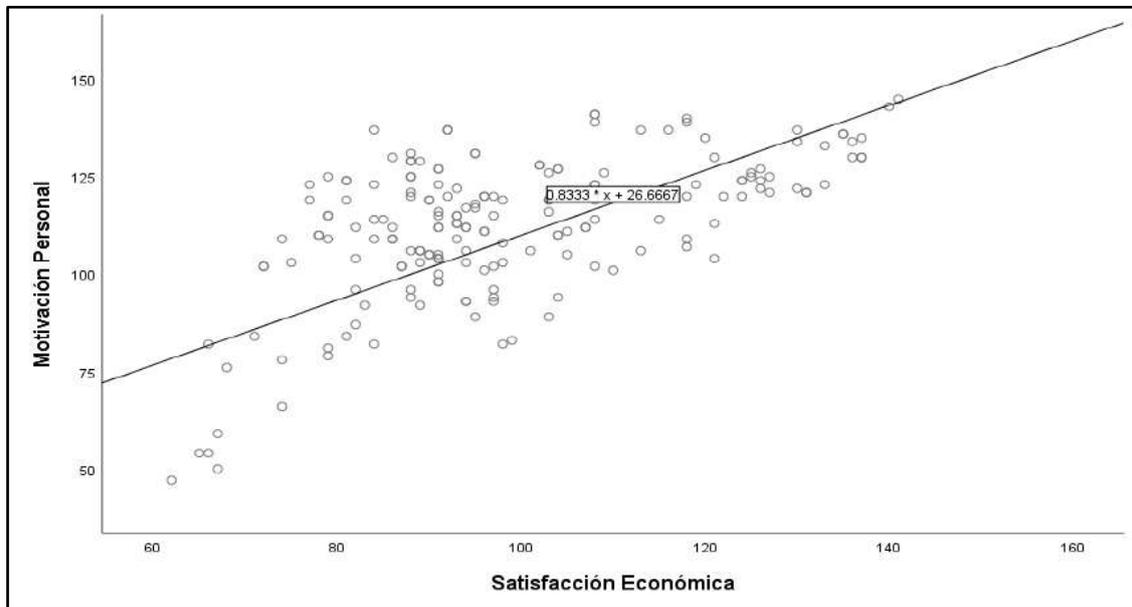
## Resultados y discusión

Para determinar la relación que existe entre satisfacción económica y motivación personal, se aplicó el coeficiente Rho de Spearman, con un resultado de 0.519, que confirma una correlación positiva moderada, entre ambas variables. Así mismo, al identificar la relación que existe entre la dimensión satisfacción fisiológica y motivación personal, el coeficiente Rho de Spearman es 0.602, indica nuevamente una correlación positiva moderada. Por otra parte, para establecer la relación que existe entre la dimensión seguridad financiera y la variable motivación personal, donde el coeficiente Rho de Spearman asciende a 0.454, los resultados confirman que existe una correlación positiva moderada, finalmente la relación que existe entre la dimensión realización personal y la variable motivación personal muestra una correlación Rho de Spearman igual a 0.431, confirmando la correlación positiva moderada para todos objetivos planteados y con un nivel de significancia de 0,000.

En los estudios de Pachas (2020) e Ibañez (2021), sobre satisfacción laboral, la retribución económica es tratada como una dimensión de la variable general, en estos estudios el personal en general se encuentra en un nivel promedio de satisfacción laboral con respecto a la retribución económica que alcanza el 68% de satisfacción, estos resultados son semejantes a los encontrados en el presente estudio con una diferencia del 6%, así mismo, son semejantes a los resultados de Mendoza (2021), Acevedo y Contreras (2021), Chahuara (2021) y Valencia (2019) donde los coeficientes alcanzan valores desde 0,804 igual a fuertemente relacionada hasta 0,810 igual a correlación moderada positiva de regular intensidad, por lo que se puede alegar una dependencia directa entre satisfacción económica y motivación personal ya que los índices de covarianza generales son 194.934 y 327.837, para cada variable, además los mismos índices en las

dimensiones satisfacción fisiológica, seguridad financiera y realización personal son: 79.534, 63.985 y 51,415, respectivamente.

Respecto a la variable general que engloba las tres dimensiones, se puede apreciar en la figura 2, que la dispersión de los puntos que se acercan a la recta y se distribuyen en el eje positivo.



**Figura 2**

Diagrama de dispersión entre la satisfacción económica y la motivación personal, que muestran los resultados de la correlación entre las variables satisfacción económica y motivación personal

**Tabla 3**

Valores de la desviación estándar de las variables y dimensiones, sujetas a correlación

Variable /Dimensión	Media	Desviación Estándar	N
Satisfacción Económica	98.70	18.024	186
Satisfacción Fisiológica	32.20	6.919	186
Seguridad Financiera	32.25	7.055	186
Realización Personal	34,25	5,489	186
Motivación Personal	112.56	18.106	186

**Nota.** La tabla 03 muestra las variables y las dimensiones, el valor de la media y el valor de la desviación estándar de los 186 sujetos de la muestra.

La tabla 3 muestra un análisis de las medias obtenidas, en la variable satisfacción económica la media es 98.70, su desviación estándar o la dispersión es 18.024 con relación a su media, lo mismo sucede con la media obtenida de la dimensión satisfacción fisiológica, que es 32.20 y su desviación estándar 6.919; en el caso de la dimensión seguridad financiera es 32.25, su desviación estándar 7.055; por último la media obtenida de la dimensión realización personal es 34.25, su desviación estándar 5.489; podemos observar que los datos exponen un nivel de dispersión concordantes a su desviación estándar. En la variable motivación personal, la dispersión es 18.106 con relación a su media.

**Tabla 4**  
Tabla de frecuencias de la variable satisfacción económica

Satisfacción económica	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Bajo	0	0,0	0,0
	Mediano	115	61,8	61,8
	Alto	71	38,2	100,0
	<b>Total</b>	<b>186</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>

La tabla 4, expone el análisis de la variable satisfacción económica de manera independiente, el 61.8% de encuestados se encuentran en un nivel medio y el 38.2% se ubican en un nivel alto, que corresponde a 115 y 71 sujetos.

**Tabla 5**  
Tabla de frecuencias de la variable motivación personal

Motivación personal	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Bajo	2	1,1	1,1
	Mediano	31	16,7	16,7
	Alto	153	82,3	100,0
	<b>Total</b>	<b>186</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>

En la tabla 5, se analiza la variable motivación personal, se observa que del 100% de encuestados, el 82.3% están en un nivel alto, el 16.7% se ubican en un nivel medio y el 1.1% se ubica en un nivel bajo, que corresponde a 153, 31 y 2 sujetos.

Para un mayor entendimiento, en la figura 2, se muestra un esquema donde se observa la dinámica de las necesidades humanas respecto a la satisfacción económica y la motivación personal, esta dinámica es una representación de las categorías axiológicas, los satisfactores y necesidades que movilizan el ser, tener, estar y hacer de las necesidades humanas que luego se verán reflejadas en las diferentes dimensiones de la motivación personal y la satisfacción económica.



**Figura 2**  
Dinámica de la satisfacción económica y la motivación personal. Desarrollado en base a los aportes de Gonzales (2021), Gordon et al. (2018), Yanac, (2017) y Marín, (2018).

## Conclusiones

Según los resultados encontrados existe un grado de correlación positiva a moderada entre las variables satisfacción económica y motivación personal, es decir, mientras más alta sea la satisfacción económica (fisiológica, seguridad financiera y realización personal), más alta también será la motivación personal ya sea, extrínseca, intrínseca y/o trascendente.

Es así que, el 61.8% de los docentes encuestados como estudiantes del programa de Segunda Especialidad en Educación Básica Alternativa de una universidad peruana, se encuentran satisfechos económicamente, ya que obtienen beneficios económicos que forman parte de la variable satisfacción laboral. El 50% de docentes se encuentran entre satisfechos a muy satisfechos, incidiendo en que los beneficios económicos recibidos son parte de otra labor administrativa o docente (Acevedo y Contreras (2021); Bautista (2021)).

Así mismo, el 82.3% de los investigados se encuentran con una motivación alta, confirmando así, Pachas (2020) y Valencia (2019) que mientras la motivación sea más alta, mayor es la satisfacción laboral; esto debido a sus investigaciones donde el 80% y 85% alcanza altos niveles de motivación y además una correlación con la satisfacción laboral. Confirmando así en el agrandamiento de la covarianza en las variables de este estudio, las cuales oscilan entre 194.934 y 327.837, que indica que hay dependencia directa (positiva) entre las variables. Concluyendo así que, a mayor crecimiento de la variable satisfacción económica, mayor será la motivación personal.

Por otro lado, los resultados de la investigación confirman la relación entre las dimensiones satisfacción fisiológica, seguridad financiera y realización personal de las variables satisfacción económica y motivación personal, observando que las correlaciones son siempre significativas, de nivel positivo moderado. Teniendo en cuenta que las necesidades humanas son el centro de los modelos (Maslow & Green (1943) y Max-Neef & Hopenhayn (1986)), podemos afirmar que tanto las dimensiones de la satisfacción económica: fisiológica, seguridad financiera y realización personal, inciden en los resultados que puedan encontrarse en la variable motivación personal, obteniendo así una dependencia directa, que a mayor crecimiento de las dimensiones satisfacción fisiológica, seguridad financiera y autorrealización, mayor será la motivación personal.

Por lo tanto, para que un docente se sienta satisfecho es fundamental que reciba un salario alineado con su formación, experiencia, capacidad, funciones y responsabilidades, así podrá alcanzar un nivel de motivación personal, que puede ser generada extrínsecamente o intrínsecamente, teniendo como indicadores visibles la influencia externa de personas, compañeros, amigos o familiares, el interés por un título de estudios, la mejora de la economía personal o familiar, el valor y estatus social o laboral, el interés cognoscitivo, la necesidad de actividades de éxito, realizarse en el estudio, ganar conocimientos y habilidades, la necesidad de pertenencia a un grupo

profesional, la necesidad de liderazgo, el autoconcepto de su labor actual y su realidad familiar, así podrá alcanzar un nivel de satisfacción económica mostrándose fisiológicamente satisfechos, seguros en sus finanzas y autorrealizados personalmente. Esta afirmación se confirma con la determinación de un nivel de correlación positivo y moderado entre las variables satisfacción económica y motivación personal, donde el coeficiente Rho de Spearman igual a 0.519, pudiéndose afirmar que existe dependencia positiva entre las variables, es decir, a mayor crecimiento de la variable satisfacción económica, donde las conclusiones inciden que a mayor satisfacción económica habrá mayor motivación para estudiar y enseñar en la educación básica a estudiantes adultos, resultados que son semejantes a los hallados por Pachas (2020), Mendoza (2021), Ibañez (2021), Acevedo y Contreras (2021), Chahuara (2021) y Valencia (2019).

## Referencias

- Acevedo, S. y Contreras, M. (2021). *Satisfacción y desempeño laboral de los docentes con carga administrativa de la Universidad Continental Sede Huancayo* [Tesis de posgrado]. Universidad Continental.
- Alejo, A., Rojas, P. y Pérez-Acosta, A. (2008). La Psicología Educativa. *International Journal of Psychological Research*, 1(1), 49–57.
- Álvares, S. C. (2016). Recursos Económicos y Calidad de Vida. *Boletínecos* 37(5),1-5. <https://bit.ly/3YsCIF4>
- Arevalo, S. del R. M. (2021). *Motivación y satisfacción laboral en docentes de una institución educativa, Guayaquil, 2018*. [Tesis de posgrado]. Universidad Cesar Vallejo.
- Bautista, A. J. (2021). *Satisfacción laboral en docentes de Educación Básica Alternativa de las instituciones educativas públicas de la ciudad de Puerto Maldonado - 2019* [Tesis de Segunda Especialidad]. Universidad Nacional del Altiplano.
- Breñas, J. (2018). *El nivel de satisfacción de las necesidades humanas y las necesidades laborales en docentes de la institución educativa Inmaculada concepción de Sicuani-Cusco* [Tesis de posgrado]. Universidad Nacional de San Agustín.
- Burgos, G. J. R., y Cabieses, W. A. E. (2020). *Motivación en el trabajo y satisfacción laboral en el profesorado de una Institución Educativa de Virú – 2019*, [Tesis de pregrado]. Universidad Católica de Trujillo Benedicto XVI.
- Chahuara, A. V. C. (2021). *Satisfacción laboral y sus implicancias económicas en los docentes de la Asociación Educativa Adventista Sur Oriental del Perú en tiempo de pandemia*, [Tesis de pregrado]. Universidad Peruana Unión.
- Chóliz, M. (2014). El proceso motivacional. *Psicología - Universidad de Valencia* 1 (112). 56-89. <http://bit.ly/3YtScsf>
- Cloninger, S. C. (2003). *Teorías de la personalidad*. Pearson Educación.
- De la Cruz, N. (2010). La motivación, comunicación y actitudes de los empleados como elementos fundamentales en la organización. *Perspectivas Psicológicas* 1(5), 91–95.
- Espinoza, B. (2006). *Motivación laboral y compensaciones: una investigación de orientación teórica* [Tesis de pregrado]. Universidad de Chile.
- Fayol, H. (1916). *Administración General e Industrial*. El Ateneo.
- Flores, R. N. (2013). *Como ser competente: competencias profesionales, demandas en el mercado laboral*. Servicio de inserción profesional de prácticas y empleo, España.
- Gallardo, E. (2014). *Fundamentos de Motivación*. Universidad de Catalunya.
- González, D. J. (2008). *Psicología de la Motivación*. Editorial Ciencias Médicas.
- Gonzales, E. A. T. (2021). *Motivación extrínseca y desempeño laboral de los colaboradores del área de acopio de la Empresa Minera Yanaquihua S.A.C. Arequipa, 2019* [Tesis de pregrado]. Universidad Nacional de Cajamarca.
- Gordon, S., Murillo, S., y Hernández, S. (2018). Satisfacción con la vida y desempeño social en México: un enfoque multidimensional. *Sociológica* 33(94), 41–74.
- Hannoun, G. y Fornero, R. (2011). *Satisfacción Laboral* [Tesis de pregrado]. Nacional de Cuyo.
- Hernandez, R., Baptista, M. del P., y Fernandez, L. (2014). *Metodología de la Investigación*. Mc Graw Hill Education.

- Huilcapi, M., Castro, G., y Jácome, G. (2017). Motivación: las teorías y su relación en el ámbito empresarial. *Dominio de Las Ciencias*, 3(2), 311–333.
- Ibañez, L. M. G. (2021). *Satisfacción laboral y su influencia en el desempeño del personal docente del Colegio de Alto Rendimiento de la Libertad: 2019* [Tesis de Posgrado]. Universidad Nacional de Trujillo.
- Limaymanta, C. H. A. (2021). *Factores asociados a la satisfacción laboral del profesorado de una universidad pública y una privada de Lima Metropolitana* [Tesis de doctorado]. Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Lind, G. R. (2015). Impacto de la estructura familiar en la satisfacción con los ingresos en los hogares urbanos en Perú. *Revista del Departamento de Economía, Pontificia Universidad Católica Del Perú*, 38(76), 51–76.
- Llatas, E. (2019). *Felicidad y motivación laboral del profesional docente de la Institución Educativa San Ramón Cajamarca 2019* [Tesis de posgrado]. Universidad Privada del Norte.
- Manjarres, M. J., y Martínez de Jinete, M. (1999). Libertad personal. *Ius et Praxis*, 5(1), 5-89.
- Marín, M. (2018). *Motivación trascendente y desempeño laboral en los trabajadores del Instituto Superior Tecnológico Privado Unicenter, Los Olivos, 2018* [Tesis de posgrado]. Universidad César Vallejo.
- Marin, J., Bone, M. y, & Benito, C. (2015). Evaluación de riesgos de manipulación repetitiva a alta frecuencia basada en análisis de esfuerzos dinámicos en las articulaciones sobre modelos humanos digitales. *Ciencia & Trabajo*, 47, 86–93.
- Maslow, B. A. H., & Green, C. D. (1943). *A Theory of Human Motivation*. In *Psychological Review*. York Niver.
- Max-Neef, M. A., Elizalde, A., y Hopenhayn, M. (1986). Desarrollo a escala humana. *Icaria*, 489, 56-89. <https://bit.ly/3K34N1c>
- Mendoza, J. A. M. (2021). *Satisfacción laboral y motivación profesional del personal docente de los colegios de la Asociación Educativa Adventista Central Sur, Lima, 2020* [Tesis de pregrado]. Universidad Peruana Unión.
- Pachas, K. R. S. (2020). *La motivación y la satisfacción laboral de los colaboradores de la Empresa Santo Domingo S.A Chincha – 2019* [Tesis de posgrado, Universidad Autónoma de Ica]. <http://repositorio.autonmadeica.edu.pe/handle/autonmadeica/600>
- Palmero, F., Guerrero, C., Gómez, C., Carpi, A., y Gorayeb, R. (2011). *Manual de teorías emocionales y motivacionales*. Universitat Jaume.
- Peña, C. (2015). *La motivación laboral como herramientas de gestión en las organizaciones empresariales*. [Trabajo de pregrado]. Universidad Pontificia Comillas.
- Salcedo, S., Paris, D., Lirios, G., y Gracia, H. (2018). El bienestar colectivo como tema de resocialización familiar en la sociedad del capitalismo informacional. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 23(83), 51–56. <http://bit.ly/3K6JSKY>
- Turienzo, R. (2016). *El pequeño libro de la motivación*. Alienta Editorial
- Valencia, J. A. (2019). *La motivación del personal docente y su relación con la satisfacción laboral en la Institución Educativa Pública No 70674 Pinaya distrito de Santa Lucia, Puno-2019* [Tesis de pregrado]. Universidad Nacional de San Agustín.
- Valenzuela, J., Muñoz Valenzuela, C., Silva-Peña, I., Gómez Nocetti, V., & Precht Gandarillas, A. (2015). Motivación escolar: Claves para la formación motivacional de futuros docentes. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 41(1), 351–361. <https://doi.org/10.4067/s0718-07052015000100021>
- Vargas, E. Y. S. (2019). *¿Calidad de Vida Laboral y Satisfacción Económica?: Balance entre vida y trabajo* [Tesis de posgrado]. Universidad Militar Nueva Granada.
- Yanac, J. E. (2017). *La motivación organizacional y el rendimiento laboral de los trabajadores de la Municipalidad Distrital de Huaura periodo 2017* [Tesis de posgrado]. Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión.

# DESAFÍOS Y PERSPECTIVAS DE LA EDUCACIÓN

TOMO 2

CAPÍTULO

7



DOI: <https://doi.org/10.53595/eip.008.2023.ch.7>

## Los capitales en la formulación de las expectativas laborales de estudiantes de Ciencias Agropecuarias

**Jorge Ariel Ramírez Pérez**  
**Luis Enrique García Pascacio**  
**Aurea Rojas Mendoza**  
**Miriam de la Cruz Reyes**



**EIP** EDITORIAL  
IDICAP  
PACÍFICO

# Los capitales en la formulación de las expectativas laborales de estudiantes de Ciencias Agropecuarias

**Jorge Ariel Ramírez Pérez**

Universidad Autónoma del Estado de Morelos  
<https://orcid.org/0000-0002-5586-1006>  
[ariel.ramirez@uaem.mx](mailto:ariel.ramirez@uaem.mx)



Licenciado en Sociología; maestro en estudios de población y desarrollo regional; doctor en ciencia social con especialidad en sociología. Profesor investigador de tiempo completo en el Centro de Investigación Interdisciplinar para el Desarrollo Universitario de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos.

**Luis Enrique García Pascacio**

Universidad Autónoma del Estado de Morelos  
<https://orcid.org/0000-0002-2486-4888>  
[luis.garciap@uaem.edu.mx](mailto:luis.garciap@uaem.edu.mx)



Becario posdoctoral vía CONACYT en la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. Doctorado en Educación por la Universidad Autónoma del Estado de Morelos en 2022.

**Aurea Rojas Mendoza**

Universidad Autónoma del Estado de Morelos  
<https://orcid.org/0009-0008-5591-624X>  
[aurea.rojas@uaem.mx](mailto:aurea.rojas@uaem.mx)



Licenciada en Ciencias de la Educación, Maestra en Investigación Educativa y Doctora en Educación por la Universidad Autónoma del Estado de Morelos. Profesora investigadora de tiempo completo en el Centro de Investigación Interdisciplinar para el Desarrollo Universitario de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos.

**Miriam de la Cruz Reyes**

Universidad Autónoma del Estado de Morelos  
<https://orcid.org/0000-0002-6100-5433>  
[miriam.cruz@uaem.mx](mailto:miriam.cruz@uaem.mx)



Licenciada en Ciencias de la Educación, Maestra en Investigación Educativa. Doctora en educación. Profesora-investigadora del Centro de Investigación Interdisciplinar para el Desarrollo Universitario de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos.

## **Los capitales en la formulación de las expectativas laborales de estudiantes de Ciencias Agropecuarias**

### **Capitals in the formulation of labor expectations of students of Agricultural Sciences**

Jorge Ariel Ramírez Pérez  
Luis Enrique García Pascacio  
Aurea Rojas Mendoza  
Miriam de la Cruz Reyes

#### **Resumen**

La literatura especializada muestra interés en conocer los determinantes de las expectativas laborales de los estudiantes de licenciatura, sin embargo, no se han investigado las laborales de los estudiantes de ciencias agropecuarias. Para la presente investigación se construye un marco teórico desde la perspectiva de los campos. Se entienden como estados o posiciones futuras que se pretenden alcanzar, dadas las socializaciones a las que se ha estado expuesto y que configuran el habitus, entendido como habilidades y disposiciones para jugar en el campo escolar y prefigurar dónde esperan jugar en el espacio laboral. Los capitales social, económico, cultural y escolar actuarían como predictores de las expectativas laborales. La investigación parte de un diseño cuantitativo. A partir de una encuesta, diseñada exprofeso, aplicada a una muestra de 189 estudiantes de todos los semestres de la facultad de ciencias agropecuarias de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos, en México. Los resultados de la encuesta apuntan a sostener que se identifican tres tipos de estudiantes en función de la claridad de sus expectativas laborales: aquellos que logran identificar con cierta claridad espacios de inserción laboral; quienes ubican espacios genéricos de inserción laboral; y aquellos que no pueden nombrar espacios laborales. Los primeros cuentan con mayores recursos económicos y padres con mayor escolaridad y dedican mayor tiempo al desarrollo de habilidades de socialización. Los segundos se concentran más en la interiorización de capital cultural y evalúan positivamente diferentes aspectos de la escuela. Los últimos no cuentan con recursos ni sociales ni culturales.

**Palabras clave:** Educación superior, expectativas, capitales, socialización, habitus.

#### **Abstract**

The specialized literature shows interest in knowing the determinants of the job expectations of undergraduate students; however, the job expectations of agricultural science students have not been investigated. For the present investigation, a theoretical framework is built from the perspective of the fields and the expectations in them. Expectations are understood as future states or positions that are intended to be achieved, given the socializations to which persons have been exposed and that configure their

habitus; this are understood as abilities and dispositions to play on the school field and prefigure where they expect to play in the workplace. The social, economic, cultural and school capitals would act as predictors of job expectations. A survey was designed, which was applied to a sample of 189 students from all semesters of the Faculty of Agricultural Sciences of the Autonomous University of the State of Morelos, in Mexico. The results of the survey point to sustaining that three types of students are identified based on the clarity of their job expectations: those who manage to clearly identify spaces for job placement; those who locate generic spaces for labor insertion; and those who cannot name workspaces. The first group has greater financial resources and parents with more schooling; besides, they spend more time developing socialization skills. The second group focuses more on the internalization of cultural capital and positively evaluate different aspects of the school. The latter group does not have social or cultural resources.

**Keywords:** Higher education, expectations, capitals, socialization, habitus.

## Introducción

El objetivo del presente capítulo es identificar los factores que ayuden a entender cómo se configuran las expectativas laborales de los estudiantes de las ingenierías de ciencias agropecuarias. Es una investigación necesaria porque, por un lado, escasamente se estudian las expectativas laborales de los estudiantes; y, por otro lado, porque un conocimiento de los factores sociales que las configuran y condicionan puede ayudar a generar estrategias docentes más adecuadas, así como tener conocimientos relevantes al momento de la elaboración de planes de estudios; finalmente, porque los estudiantes de ciencias agropecuarias son quienes mayores desventajas presentan dentro del sistema jerárquico del conocimiento en las universidades mexicanas, como se muestra enseguida.

Al revisar la distribución de la matrícula de educación superior en México, por grandes áreas de conocimiento, es notable ver que sólo el 3% se encuentra en el campo de agronomía y veterinaria (ANUIES, 2022). Es decir, es el área de conocimiento con menor demanda. Al observar la tasa de rechazo o de no aceptación de los aspirantes de nuevo ingreso, para el caso de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos, ésta era del 0%. Es decir, todos los que la solicitan son aceptados en ella. Aún más, al indagar sobre algunos aspectos del mercado laboral, para el caso de México, los profesionistas del área de conocimiento de agronomía y veterinaria, en promedio, obtienen los ingresos mensuales por trabajo más bajos y el menor número de prestaciones laborales. Además, cuando al considerar el sector laboral donde se insertan, abarca los diferentes sectores laborales, es decir, no cuentan con nichos laborales definidos. Entonces, nos enfrentamos al hecho que las ciencias agropecuarias se encuentran marginadas en la jerarquía del conocimiento mexicano y en el mercado laboral. Frente a este hecho es que nos interesa indagar sobre las expectativas que del mercado laboral se forman los estudiantes de ciencias agropecuarias y los factores sociales que ayudan a entenderlas.

### Antecedentes de las Ciencias Agropecuarias

La historia de la agronomía remite al tránsito de una actividad ejercida a una propuesta educativa, es decir, la agronomía no fue definida con antelación en un

currículum como proyecto profesional, más bien surge de un orden empírico a una reflexión que se institucionaliza (Gastélum, 2009).

En México, durante el Porfiriato la enseñanza agrícola cobró cada vez mayor importancia y alcanzó su máximo apogeo al incrementarse el presupuesto en forma considerable, además hubo un proceso de modernización gracias a las inversiones extranjeras y a las obras de infraestructura, todo ello originó nuevos planteamientos educativos (Bazant, 2016).

Los planes de estudios iniciales de la enseñanza agrícola poco a poco se fueron modificando, y se fueron incrementando el número de años posterior a la secundaria para obtener algunos de los títulos que se ofrecían, hasta que se determinó que nadie podía ejercer sin título.

En 1867, durante el régimen liberal de Benito Juárez, se programó la carrera de agricultor en cuatro años, después de haber terminado la preparatoria (Bazant, 2016). El número de años para obtener un título aunado al decreto de que los estudios fueran "teórico-prácticos", hacían poco atractivo los estudios en esta rama, pues existía la creencia de que eran suficientes los conocimientos empíricos.

El sector estudiantil no parecía interesarse mucho en aprender agricultura, y ello se atribuía a dos causas, la primera era el desprestigio social de la carrera debido a una herencia española que desdeñaba algunas profesiones, y la segunda tenía relación con la tenencia de la tierra, pues a raíz de la Reformas muchas comunidades indígenas perdieron sus tierras (Bazant, 2016 y García, 2010). La política porfirista en este sentido fue contradictoria, pues no se podía estimular este tipo de aprendizaje sin modificar estructuralmente la propiedad agraria del país.

El problema que persistía era el poco interés de la población hacia este tipo de estudios; y así hubo escuelas de agricultura que no resultaron costeables por escasez de alumnos. Con el fracaso de las escuelas regionales surgen las estaciones experimentales, que ya no eran centros educativos sino de investigación; como una alternativa para lograr aumentar la productividad agrícola, mediante, la formación de agrónomos científicos (Gastélum, 2009).

A partir del incremento de las prácticas científicas y lo que se conoce como Revolución Verde, entre 1960 y 1980, se modernizaron las prácticas agrícolas generando una agricultura altamente productiva y rentable, pero con grandes consecuencias ambientales y sociales, de ahí la crítica de la formación tradicional de los profesionistas del campo.

Actualmente existe un consenso académico global de que la crisis ambiental demanda una agricultura sostenible, tanto en lo económico, como social y ambiental (Sarandón, 2018). De ahí entonces, que las universidades tienen el reto de introducir modificaciones en el currículo de las carreras agropecuarias, con énfasis en un cambio de perspectiva epistemológica de la educación científica agropecuaria, sus egresados tienen que estar facultados para producir, aplicar, transferir y mejorar los conocimientos y

tecnologías agropecuarias, que respondan a esta perspectiva que requiere el desarrollo sostenible de la agricultura.

### **Revisión de la literatura**

El estudio sobre estudiantes universitarios tiene como principales ejes de análisis los factores que ayudan a entender su rendimiento académico y otros refieren a sus expectativas profesionales. En relación al primer punto, Escobar y Torres (2021) analizaron el éxito educativo en estudiantes de Ecuador del área de medicina. El éxito educativo lo van a medir desde la aprobación de un examen que habilita a los estudiantes graduados para insertarse en el mercado laboral. Teóricamente, recuperan a Bourdieu para analizar los recursos económicos y culturales con los que los estudiantes cuentan para lograr el éxito educativo. Los autores analizaron tanto a estudiantes matriculados en el sector público como en el privado. El principal hallazgo refiere a que tener padres profesionistas, asistir a universidades privadas y contar con un mayor número de recursos culturales en casa se traduce en un mayor puntaje en el examen para ejercer medicina.

Otro estudio de carácter internacional es el de Antolin y Giovine (2021). Los autores identifican que a lo largo de las últimas décadas las universidades públicas de Argentina han logrado admitir a una mayor cantidad de estudiantes. Sin embargo, el porcentaje de titulación es reducido. Los autores van a analizar las estrategias de permanencia y egreso en la universidad. Teóricamente recuperan a Bourdieu desde el concepto de las estrategias de reproducción. Con un análisis estadístico, el principal hallazgo de los autores refiere a que las familias que cuentan con amplios recursos económicos y culturales incorporan a sus hijos en cursos especiales (idiomas o computación) fuera de la universidad, lo que les permite obtener ventajas escolares frente a los demás.

No en todas las universidades el rendimiento académico es el idóneo. Portal y colaboradores (2022) analizaron el fracaso y abandono escolar en alumnos que cursaban entre el 1º y 4to grado de Educación Social en la Universidad de Castilla La Mancha, España. En los resultados de la investigación, se muestra que el fracaso y el abandono escolar están relacionados con tener dificultades económicas en el hogar, no tener vocación con la carrera y participar poco en actividades culturales al interior de la universidad.

Siguiendo con literatura internacional, el estudio de Torres (2012) analizó la consolidación de las metas en estudiantes de una universidad de Colombia. Se apoya en la teoría de perspectiva de tiempo futuro donde la principal premisa concierne a la anticipación de las consecuencias futuras de una determinada acción. Por medio del análisis de una encuesta el autor va a reportar que aquellos estudiantes que accedieron a la carrera que era de su interés y obtienen un título universitario se caracterizan por tener padres profesionistas y haber estudiado tanto el nivel medio superior como superior en instituciones privadas.

Ya en el plano nacional tenemos un estudio donde Martínez y colaboradores (2020) se ocuparon de construir el perfil académico del estudiante universitario que logra

el éxito educativo. Los autores delimitaron tres licenciaturas: Biología, Química y Ciencias de la Salud. El éxito educativo lo van a medir desde el promedio general en un determinado semestre. Los autores con un análisis estadístico van a reportar que el éxito educativo aparece asociado con haber obtenido puntajes altos en español e inglés en el examen de admisión, estar en la licenciatura que ellos eligieron como primera opción y contar con padres profesionistas y altos recursos económicos en casa y promedio alto en bachillerato.

Una vez dado cuenta de aquellos estudios que analizan el rendimiento académico en los estudiantes universitarios, corresponde exponer los estudios que analizan las expectativas. Ramírez (2018) analizó las expectativas laborales de estudiantes de cinco licenciaturas: Psicología, Derecho, Sociología, Economía y Relaciones públicas, en una Universidad Pública Estatal. Teóricamente se apoya en la sociología de Bourdieu para analizar los capitales (económico, cultural y social) en ellos. El autor levantó una amplia encuesta e incluyó a estudiantes de todos los semestres disponibles. Como primer hallazgo reporta que los estudiantes tienen poca claridad en relación a dónde insertarse laboralmente ya que no ubican con precisión algún espacio, ni siquiera los de semestre avanzado. Como segundo hallazgo da cuenta que aquellos que cuentan con mayores recursos económicos e invierten mayor tiempo en actividades académicas aseguran que sí encontrarán un empleo una vez terminada la licenciatura. El capital social entendido como la red social en la que el individuo está inmerso y de la cual puede obtener recursos el individuo no se traduce en expectativas laborales claras.

Santander y Rojas (2020) ponen atención en el apoyo familiar y en la autonomía de los estudiantes universitarios. Encuentran que las aspiraciones profesionales varían en función de su origen social. Aquellos que crecieron con limitados recursos económicos y culturales tienen mayor intención de colocarse en el mercado laboral y formar una familia una vez concluida la licenciatura. Por el contrario, quienes sí crecieron con recursos económicos y culturales aspiran realizar estudios de posgrado.

Peña (2021) va a introducir una nueva variable para el análisis de las expectativas en los estudiantes, en este caso el tipo de territorio de procedencia (urbano o rural). Este autor teóricamente va a dejar de lado a Bourdieu para recuperar los aportes de Amartya Sen y de Martha Nussbaum. Los resultados de su encuesta le permiten concluir que no existen diferencias significativas para los estudiantes urbanos y rurales puesto que el ingreso a la educación superior forma parte del proyecto de vida de los adolescentes y de sus familias. Los siguientes dos estudios asumen en general las posturas teóricas de este estudio.

Villa (2022) implícitamente concibe como equivalentes a las expectativas con las aspiraciones. La autora analizó a estudiantes universitarios que se asumen indígenas en México. Aplicó una encuesta a estudiantes distribuidos en seis universidades. En términos generales, encuentra que los estudiantes de origen indígena ingresan a la universidad después de los 18 años, los ingresos económicos en el hogar son bajos y los padres no son profesionistas. Aquellos que estudian en las universidades interculturales son los que se encuentran en mayor desventaja ante sus homólogos. La principal aspiración de los

estudiantes indígenas concierne en convertirse en profesionista y así superar sus condiciones socioeconómicas de origen.

Recientemente Hamui (2023) analizó y comparó las aspiraciones de estudiantes universitarios en relación con la movilidad social. Esta última en términos generales la va a definir como superar sus condiciones socioeconómicas de origen. La autora comparó lo que sucede en dos universidades, una de tipo público y otra privada. Y se focaliza en tres carreras universitarias: administración, derecho e ingeniería. El principal hallazgo de la autora refiere a que los estudiantes de la universidad pública tienen mayores aspiraciones de movilidad social en comparación con quienes asisten a la universidad privada.

Para finalizar la revisión de la literatura antes presentada, referimos el estudio de Ripamonti y Lizana (2020) que, si bien no trabajan directamente con estudiantes universitarios, sino con estudiantes de educación media superior, reportan vacíos en la literatura. Por ejemplo, que durante su trayectoria escolar sus padres se divorcien, ser víctima de violencia por parte de los compañeros o quedar embarazada son factores que interrumpen trayectorias escolares.

Los estudios aquí reportados permiten sostener que los estudiantes universitarios del área de agropecuarias no han sido estudiados recientemente. La perspectiva de los capitales de Bourdieu permite comprender el peso de los recursos económicos, culturales y sociales en el rendimiento académico de los jóvenes. Interesa conocer si ocurre lo mismo en estudiantes del área de ciencias agropecuarias. En lo que sigue expondremos cómo entiende Bourdieu tanto las expectativas como el campo educativo, que servirá como marco teórico para guiar el análisis del material empírico producto de la encuesta aplicada a estudiantes de ciencias agropecuarias.

## **Materiales y métodos**

### **Las expectativas en el campo educativo**

Las expectativas son estados o posiciones futuras que se esperan alcanzar dada una serie de elementos que se han venido construyendo y otros con los que se cuenta en el presente. Pueden existir expectativas más o menos claras y posibles; la claridad y posibilidad en la formulación de las expectativas están en función de la correspondencia entre la socialización que las personas han recibido, de las posiciones que se han ocupado y de las posibilidades objetivas o de las condiciones estructurales en el presente.

Las expectativas siempre están en función de los recursos y habilidades con que se enfrenta el presente; pues como señala Waisanen (1962), la expectativa que se espera alcanzar depende de cómo se ubiquen los sujetos en relación con el grupo con el que esperan competir. Su posicionamiento depende de la tarea a desarrollar, de las habilidades que se tienen respecto a la tarea demandada y frente al grupo social con el que se va a competir. Los logros en cierta manera son condicionados por las valoraciones que se tienen de sí, del grupo al que se pertenece, en el cual se han formado las habilidades, y frente al grupo con el que se compite (Waisanen, 1962).

Bourdieu ha planteado las expectativas desde el ángulo del habitus, que según su composición permite a los jóvenes identificar sus habilidades y disposiciones para jugar en determinados campos, bajo una lógica práctica que lleva a decidir jugar o no, según se cuente con capitales relevantes para dicho campo (Bourdieu, 1999).

En términos sintéticos, pues, tenemos que para comprender las expectativas de los estudiantes precisamos conocer su pasado a través de entender la socialización a la que han estado expuestos y que configuran su habitus. Esto permita entender con qué habilidades y recursos cuentan en el presente y que movilizan en campos de la vida social, precisamente como antecedentes necesarios de sus expectativas. De esta manera es posible observar la coincidencia entre las expectativas y las posibilidades objetivas.

Para identificar las expectativas de los jóvenes que participan en espacio de la educación superior, precisamos de identificar la socialización a la que han estado expuestos y los recursos o capitales a los que tienen acceso dadas las formas de participación y según sus posiciones dentro del espacio o campo social transnacional. Con estos elementos estaremos en condiciones de entender cómo y en qué dimensiones del espacio laboral esperan jugar o invertir sus capitales.

Nosotros planteamos que, para entender las expectativas de los jóvenes, en general, precisamos de identificar cómo han sido socializados, ya que es a través de la socialización que se generan los habitus.

Los habitus son disposiciones que se han incorporado en el individuo debido a las condiciones materiales de existencia y al proceso de socialización. Estas disposiciones generan prácticas compatibles con las condiciones estructurales u objetivas de la realidad del mundo social (Bourdieu, 2007: 88). Además, tienden a realizarse y actualizarse en el espacio social y en los campos. Su generación o génesis implica la interiorización de esquemas pasados a través de la socialización en el seno familiar o socialización primaria (Berger y Luckman, 2003). Pero, además, los habitus aseguran que el individuo pueda leer la realidad social en la que desenvuelve su vida, en los campos donde interviene en luchas por el monopolio de los capitales pertinentes para campos específicos. Dichas lecturas le permitan ubicarse en posiciones y trayectorias donde pueda desplegar la potencialidad que le confieren los habitus. Le permiten ubicar las oportunidades donde los habitus tienen mayores posibilidades de actualizarse y de tener éxito, para que haya una correspondencia entre las condiciones objetivas y las disposiciones subjetivas (Bourdieu, 1999).

Ahora, siguiendo a Bourdieu, los habitus mantienen una relación con el porvenir, en la medida que reconoce lo que le es propio de lo que no lo es, de lo que es posible y de lo que es imposible, “de lo que es apropiado de antemano por otros y para otros y de aquello a lo que uno está asignado de antemano. [Así] el habitus se determina en función de un porvenir probable que él anticipa y que contribuye a hacer sobrevenir porque lo dice directamente en el presente del mundo presunto, el único que puede conocer” (Bourdieu, 1999: 104).

Para el caso del campo de la educación superior las expectativas respecto al campo laboral, han de ser exploradas a partir de los capitales que han ido conformando los estudiantes en su trayectoria académica.

### **Metodología**

El enfoque de la investigación fue de tipo cuantitativo. El universo poblacional eran los estudiantes inscritos en las ingenierías en ingeniero agrónomo en desarrollo rural, ingeniero agrónomo en horticultura e ingeniero agrónomo en producción animal, que ascendían a 246 estudiantes. Al 30% de la población estudiantil, es decir, 189 estudiantes, seleccionados de manera aleatoria, se les aplicó una encuesta.

La encuesta incluyó datos sociodemográficos de los estudiantes y sus familias; además, preguntas en torno a las expectativas laborales de los estudiantes. Para levantar esta información se formuló una pregunta abierta indicando que anotaran tres espacios laborales donde tenían la seguridad que se insertarían al egresar. Las preguntas fueron codificadas en cuatro categorías, que dan cuenta de la mayor o menor claridad del espacio laboral donde vislumbran integrarse al finalizar sus estudios.

Dado que se buscaba identificar el peso de los capitales económico, social y cultural en la constitución de las expectativas de los estudiantes, se hicieron preguntas pertinentes para captar los distintos tipos de capitales. Para el capital económico se registró el ingreso de los padres; para el capital social, se hicieron preguntas respecto al tiempo destinado a salir con amigos, convivir con familiares y con profesores, entre otros; para captar el capital cultural en su forma material se preguntó sobre la presencia de diferentes bienes materiales; y para captar el capital cultural en su forma inmaterial se indagó sobre el tiempo dedicado a leer, a estudiar por cuenta propia, y a otras actividades que estimulan la formación de capital cultural. El capital escolar se exploró a partir de una batería de preguntas en las que se pedía a los encuestados valoraran diferentes aspectos de la vida académica en su facultad.

A partir de las preguntas que capturaban los distintos tipos de capitales, se construyeron índices aditivos. El análisis de la base de la base de datos resultantes se hizo en SPSS a través de tablas de contingencia donde la variable dependiente era la claridad de las expectativas laborales de los estudiantes, y las variables independientes eran los capitales económico, social, cultural material e incorporado y el capital escolar. Cada una de las asociaciones se presentan por sus secciones respectivas en la sección de resultados.

Las principales características sociodemográficas de los encuestados se describen a continuación. Los encuestados eran estudiantes de los semestres primero, tercero, quinto y séptimo. De la muestra, 53% (100) eran hombres y 47% (89) eran mujeres. Las edades promedio de ambos sexos era de 21 años, con un mínimo de 17 y un máximo de 40 años. La gran mayoría de las y los estudiantes son solteros (94%); 4% casados o en unión libre, y el resto no contestó. En cuanto al lugar de residencia, tenemos que el 93% de los encuestados viven en algún municipio del estado de Morelos, y el 7% residen en otro estado del país. De los que residen en el estado de Morelos, poco menos de la mitad viven

en la zona conurbada de Cuernavaca; el resto procede de los diferentes municipios del estado.

El promedio escolar con que cuentan los estudiantes es de 8.22. La escolaridad de los padres tiende a ser baja. Los padres con escolaridad de hasta secundaria es de 49%; con educación media superior es de 28%; y con educación superior es 23%. Respecto a la escolaridad de las madres, 51% cuentan con hasta educación secundaria, 33% con educación media superior, y 16% con educación superior. Los ingresos que percibe el principal aportador del hogar es de \$9,445 mensuales; y el ingreso promedio del hogar es de \$12,751 mensuales. El promedio de personas que viven en el hogar es de 4.4 miembros, es decir entre 4 y 5 personas. En promedio 2 miembros de la familia aportan económicamente al hogar.

## Resultados y discusión

### La claridad en las expectativas laborales

De acuerdo con la tabla 1a se puede notar que los estudiantes de ciencias agropecuarias tienden a identificar espacios laborales donde se desempeñan los egresados de la ingeniería que estudian. Los porcentajes muestran que los estudiantes tienden a identificar espacios laborales en ámbitos específicos y en espacios laborales genéricos. Menos de una quinta parte (17.5%) identifica empleos específicos. Llama la atención que una quinta parte no respondió la pregunta, que puede indicar que no pudo nombrar algún espacio laboral.

Resulta interesante cómo cambian las distribuciones porcentuales cuando se les pide que nombren un espacio laboral donde tendrían la seguridad de insertarse una vez que egresen de la ingeniería que estudian. Por un lado, se aprecia que la proporción de los que pueden nombrar un empleo específico se mantiene; pero disminuye la proporción de los que identifican un espacio laboral en un ámbito específico; también disminuye ligeramente la proporción de los que nombran un espacio laboral genérico. La categoría que aumenta es la no respuesta. Es decir, cuando se les pregunta sobre el espacio donde consideran que tendrían seguridad de insertarse, la claridad disminuye radicalmente; surgen dudas.

No obstante, cuando se les pregunta sobre la certeza que tienen de que encontrarán empleo, aparece la esperanza de que ocurrirá. Así, de acuerdo con el gráfico 1 se puede ver que quienes identifican algún espacio laboral donde podrían insertarse, declaran tener más certeza de que encontrarán empleo; en cambio, aquellos que no pudieron identificar un espacio laboral declaran en mayor proporción no tener ni mucha ni poca certeza de que encontrarán un empleo. Tienen la esperanza de que encontrarán un empleo, aunque no saben dónde lo buscarán.

Estos resultados son interesantes porque se corresponden con la realidad laboral de los ingenieros agrónomos, como se mencionaba en los primeros párrafos de la introducción. El mercado laboral de las áreas de agronomía y veterinaria no cuentan con un nicho particular, de modo que los ingenieros agrónomos buscan trabajo en diferentes sectores. Esta diversidad se refleja en la falta de claridad de los estudiantes.

Ahora interesa identificar cómo influyen las variables del capital social, capital cultural, capital económico y capital escolar en este posicionamiento que se hacen los estudiantes frente a su futuro laboral.

**Tabla 1a**

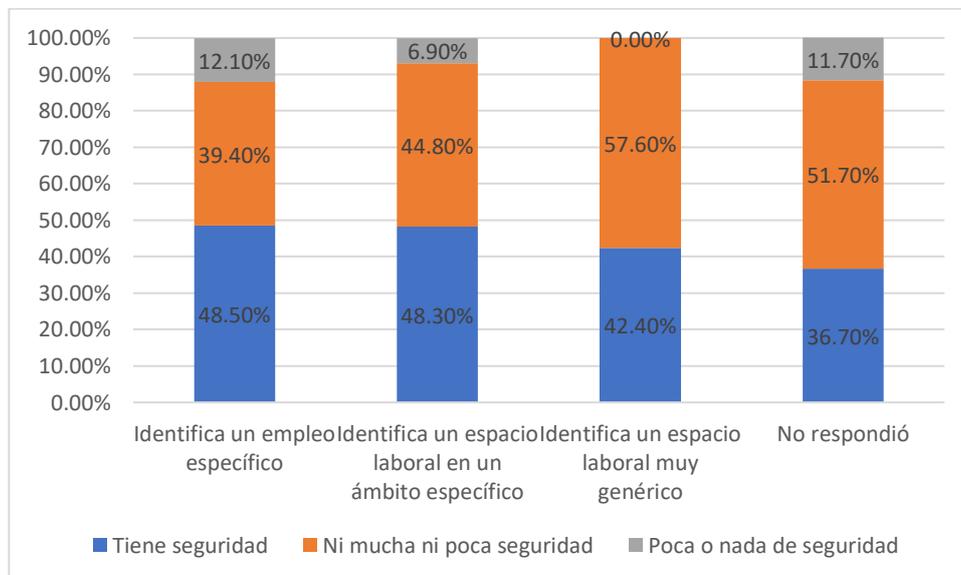
Espacio laboral donde podría insertarse un egresado de ciencias agropecuarias

Claridad del espacio laboral	Frecuencia	Porcentaje
Identifica un empleo específico	33	17.5
Identifica un espacio laboral en un ámbito específico	80	42.3
Identifica un espacio laboral muy genérico	35	18.5
Espacio laboral difuso	4	2.1
No respondió	37	19.6
<b>Total</b>	<b>189</b>	<b>100</b>

**Tabla 1b**

Espacio laboral donde tiene la seguridad que podrá insertarte al egresar

Claridad del espacio laboral	Frecuencia	Porcentaje
Identifica un empleo específico	33	17.5
Identifica un espacio laboral en un ámbito específico	59	31.2
Identifica un espacio laboral muy genérico	33	17.5
Espacio laboral difuso	1	0.5
No respondió	63	33.3
<b>Total</b>	<b>189</b>	<b>100</b>



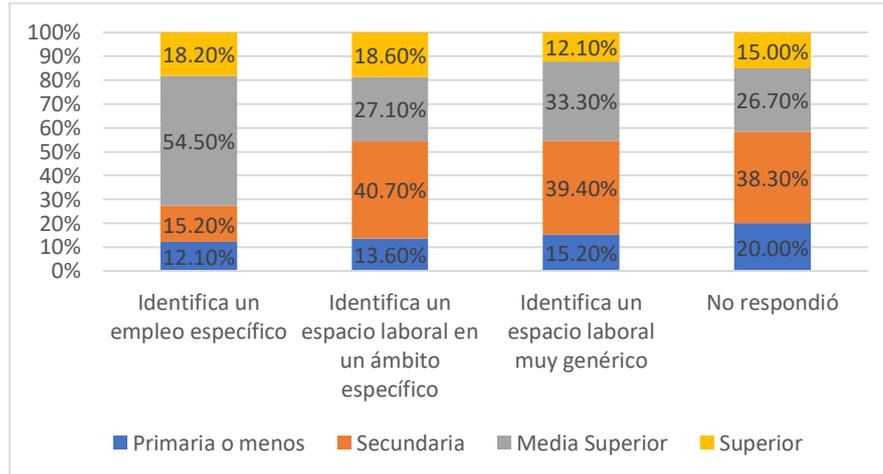
**Figura 1**

Certeza de encontrar empleo al egresar, según claridad del espacio laboral donde se insertará al egresar

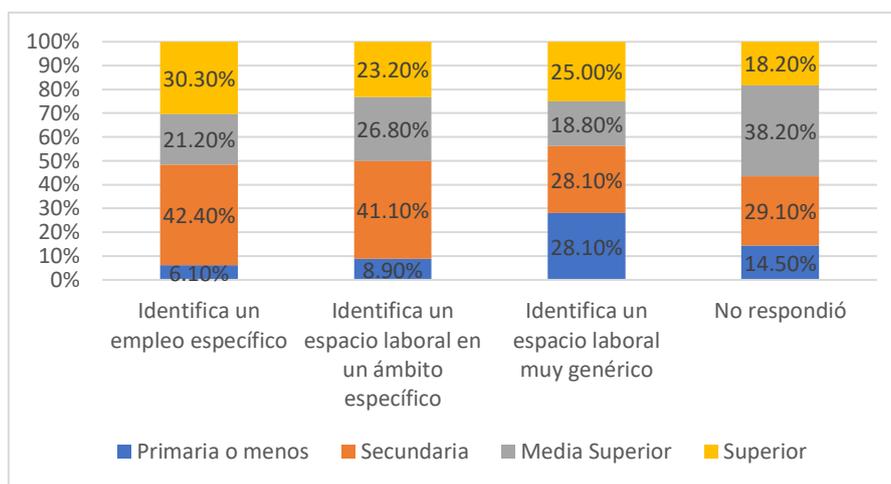
## La socialización familiar en la configuración de las expectativas laborales: el papel de los capitales económico, cultural y social

De acuerdo con las figuras 2a y 2b es notable ver que conforme se incrementa la escolaridad tanto de la madre como del padre, se incrementa la claridad del espacio laboral donde se podría insertar el estudiante una vez que egrese. La socialización en el hogar mediada por el nivel de escolaridad de los padres es un factor muy relevante para entender cómo va vislumbrando el estudiante su futuro laboral. Los contenidos de la socialización también van apuntando a ayudarlo al estudiante a ir aclarando las posibilidades laborales; y éstas aparecen con mayor claridad conforme se incrementa el nivel de escolaridad de los padres, pues en la socialización se transmiten experiencias vividas en el trabajo y en la búsqueda de empleo.

La literatura sobre educación, desde hace tiempo, ha mostrado que existe una correlación entre el nivel de escolaridad y el ingreso económico; de modo que a mayor nivel de escolaridad mayor ingreso. De acuerdo con la tabla 2 se aprecia que el ingreso del principal aportador económico influye en la claridad del espacio donde se insertará el estudiante una vez que egrese. A mayor ingreso del principal aportador del hogar se incrementa también la claridad del espacio donde se insertarán los estudiantes. De modo que el capital económico influye de manera positiva en la claridad de las expectativas laborales. Sin duda la familia juega un rol relevante en la claridad de las expectativas laborales de los estudiantes a través de la escolaridad de los padres y del ingreso económico que ella posibilita.



**Figura 2a**  
Escolaridad de la madre, según claridad del espacio donde se insertará al egresar



**Figura 2b**

Escolaridad del padre, según claridad del espacio donde se insertará al egresar

**Tabla 2**

Estadísticos descriptivos del ingreso del principal aportador económico

Claridad de inserción del espacio laboral	N	Mínimo	Máximo	Media	SD
Identifica un empleo específico	31	\$ 2,000	\$ 45,000	\$ 11,239	\$ 9,301
Identifica un espacio laboral en un ámbito específico	57	\$ 1,000	\$ 40,000	\$ 10,239	\$ 8,144
Identifica un espacio laboral muy genérico	30	\$ 2,000	\$ 30,000	\$ 7,170	\$ 5,551
No respondió	45	\$ 1,000	\$ 30,000	\$ 8,798	\$ 5,697

Una de las formas de en las que el ingreso económico es invertido es en la compra de bienes materiales que sirvan de apoyo a procesos de acumulación de capital, por lo que en la encuesta se preguntó sobre la presencia de 14 bienes materiales culturales, que pueden actuar como soportes materiales en procesos de construcción de capital cultural. El uso de los bienes implica tiempo y habilidades dedicadas al consumo de elementos culturales, lo que incrementa el capital cultural interiorizado. Los resultados de la tabla 3 muestran que el capital material no define la mayor claridad del espacio laboral donde esperan desempeñarse los estudiantes; sin embargo, sí deja ver que sí influye en que no se tenga algún tipo de claridad sobre el posible espacio de inserción laboral. Así, los que menos bienes culturales tienen en su hogar, son quienes no pueden visualizar alguna opción laboral. Sin duda, en la actualidad, contar con computadora, internet y acceso a blogs e información por internet ayuda a los estudiantes a darse una idea de opciones laborales, de alguna manera ayuda a ampliar el horizonte laboral. La falta de recursos materiales culturales limita el horizonte de posibilidades laborales.

**Tabla 3**

Estadísticos descriptivos del capital cultural material

Claridad de inserción del espacio laboral	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación
Identifica un empleo específico	33	4.0	14.0	7.5	2.7
Identifica un espacio laboral en un ámbito específico	59	2.0	14.0	7.5	2.7
Identifica un espacio laboral muy genérico	33	3.0	13.0	7.8	2.8
No respondió	63	1.0	14.0	6.6	2.7

Con la finalidad de ver prácticas de incorporación de capital cultural, a los estudiantes se les preguntó las horas que dedicaban a la semana a estudiar por su cuenta, dedicadas a hacer tareas, a leer por placer o curiosidad, a atender cursos extraescolares e ir al cine. Se consideraron estas como actividades orientadas a la incorporación de capital cultural que tienden a ampliar el horizonte de visión y a reconducir las prácticas.

A partir de los ítems se construyó un índice que sumaba las horas y que se llamó índice de capital cultural incorporado. La tabla 4 muestra los estadísticos descriptivos del índice de capital cultural incorporado. Permite ver dos cosas. La primera que salta a la vista es que los estudiantes que no visualizan algún espacio laboral dónde insertarse tienen el índice más bajo. Esto es sumamente interesante porque además de que son quienes menos tiempo dedican a la incorporación de capital cultural, también son quienes tienen menos bienes materiales en el hogar; también son quienes cuentan con padres con menores niveles de escolaridad.

El segundo aspecto relevante que permite ver el cuadro es que conforme se delinea con menor precisión un espacio laboral específico dónde se desempeñarán laboralmente los estudiantes, se incrementa el índice de capital cultural incorporado; es decir, a menor precisión sobre el espacio laboral se incrementa el número de horas a incorporar capital cultural.

Los resultados indican que quienes dedican mayor tiempo a su formación son quienes cuentan con menores ingresos económicos, pero parte de estos son invertidos en bienes culturales materiales que los estudiantes usan de manera adecuada para la incorporación de capital cultural. Dejan abierto el horizonte laboral, para una posible inserción laboral donde se presente la oportunidad, pues finalmente no cuentan con los recursos sociales desde el hogar, dados los bajos niveles de escolaridad de los padres, como para poder predecir una posible inserción laboral; esta incertidumbre la compensan con un mayor número de horas dedicadas a su formación.

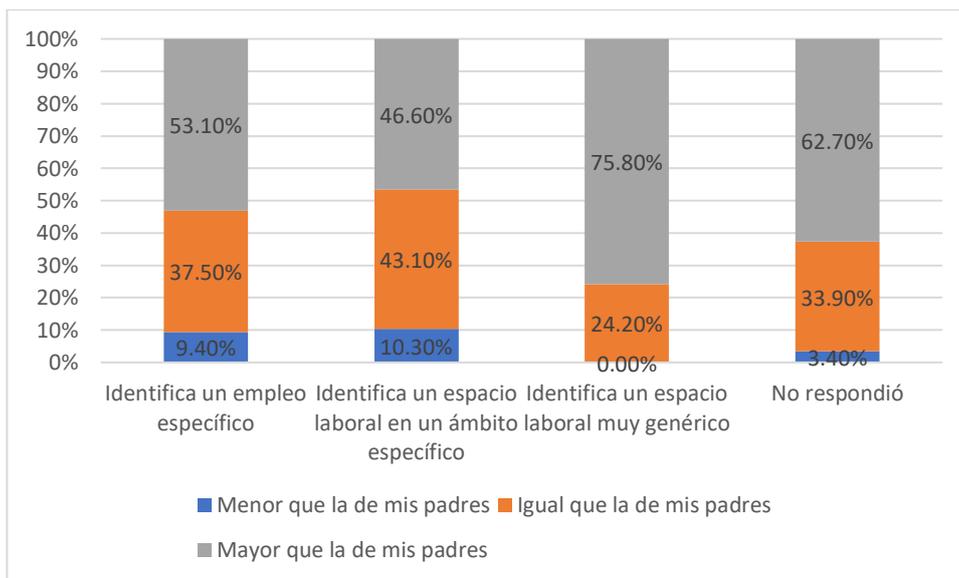
**Tabla 4**  
Estadísticos descriptivos del capital cultural incorporado

Claridad de inserción del espacio laboral	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación
Identifica un empleo específico	33	0	29	12.6	7.4
Identifica un espacio laboral en un ámbito específico	59	0	39	14.3	9.8
Identifica un espacio laboral muy genérico	33	4	45	15.4	10.0
No respondió	63	0	36	9.7	8.1

Cabe señalar que se hizo una correlación entre el promedio escolar y el índice de capital cultural incorporado para cada una de las categorías según claridad en el espacio laboral donde esperan desempeñarse, pero en ningún caso hubo una correlación significativa; lo cual indica que no necesariamente a mayor tiempo dedicado a la acumulación de capital cultural incorporado, promedios más altos. Los esfuerzos, a través del tiempo dedicado a la incorporación de capital cultural, de los estudiantes no se ven reflejados en mejores promedios, pero sí en un mayor horizonte de posibilidades laborales. Lo cual indica que lo que se obtiene del espacio escolar no necesariamente coincide con lo que se evalúa en él. La escuela tiene su propia lógica de verificación de

aprendizajes, que no necesariamente está relacionada con el horizonte de posibilidades laborales; ésta última depende más bien del individuo y su contexto familiar.

Los resultados presentados hasta aquí aclaran que a mayor escasez de recursos económicos, materiales y de capital cultural en el hogar para compensarlos se incrementa la necesidad de intensificar los esfuerzos en la adquisición de conocimientos, lo que amplía el marco de horizonte de posibilidades vislumbradas para la inserción laboral, Si bien este tiene un límite inferior, debajo del cual ya no es posible generar las disposiciones para acumular capital cultural y así ampliar el horizonte de posibilidades laborales. El gráfico 3 muestra la relación entre la claridad de inserción laboral con la posición social que esperan ocupar respecto a la de sus padres. Deja ver que quienes dedican mayor tiempo a la interiorización de capital cultural y que dejan abierto su horizonte de posibilidades son quienes en mayor medida esperan ocupar una posición social más alta que la de sus padres. También es interesante que quienes definen con mayor claridad un espacio laboral no necesariamente esperan ocupar una mayor posición que la de sus padres, más bien se trataría de reproducción de la posición social. Alcanzada cierta posición social por la familia, es difícil que el estudiante genere la expectativa de superarla, de ahí también que dediquen menos tiempos a sus procesos formativos, pues sólo le dedicarán el tiempo necesario para lograr mantener la posición. Finalmente llama la atención, nuevamente, de los que no respondieron; estos también esperan llegar a tener una mejor posición que la de sus padres, pero no se encuentran desarrollando las disposiciones, habilidades y conocimientos para poder visualizar una posible inserción laboral, de modo que su expectativa es más bien un deseo sin un fundamento material, esperan que algún milagro ocurra.



**Figura 3**

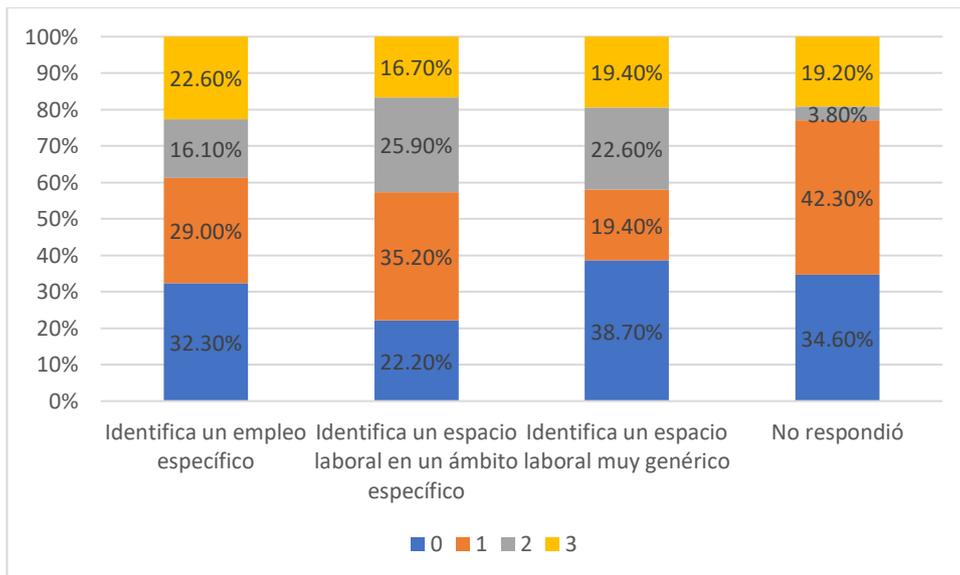
Posición social que esperan ocupar respecto de la de sus padres, según claridad en el espacio laboral que esperan ocupar

Con la finalidad de indagar el peso que tiene el capital social en la claridad sobre el posible espacio laboral dónde desempeñarse al finalizar la carrera, preguntamos la confianza que tendría en acudir a sus profesores, a sus amigos y a sus familiares al

terminar de estudiar para conseguir empleo relacionado con su ingeniería. Se hizo una variable que sumaba cada ítem, dando lugar a 4 posibles respuestas: 0 recursos, es decir, no sienten la confianza de acudir ni con sus amigos, ni con sus profesores, ni con sus familiares; 1 recurso social, ya sean familiares, amigos o profesores; 2 recursos sociales; y 3 o a todos los recursos mencionados en la escuela.

La figura 4 expresa la relación entre la claridad de la expectativa de inserción laboral de acuerdo con el número de recursos a los que tienen confianza de acudir para buscar empleo al finalizar sus estudios. Los resultados dejan ver que los que visualizan un espacio laboral genérico son los que menos confianza tienen para acudir con profesores, amigos o familiares, es decir, no cuentan con capital social para en algún momento recurrir a él cuando busquen empleo, de ahí que tengan que invertir mayor tiempo a sus procesos de formación; le apuestan a esa formación como el recurso para acceder a un empleo. De hecho, se correlacionó el índice de capital cultural incorporado con el índice de capital social y se obtuvo una correlación negativa significativa (-0.420) para el caso de los estudiantes que visualizan un espacio laboral genérico. En los demás casos no hay correlación.

También llama la atención el hecho de que aquellos que no respondieron, es decir, que no logran visualizar ningún espacio laboral son quienes tienen el índice más bajo de capital social. Para estos sus recursos tanto sociales como culturales los ponen en condiciones de desventaja que les impiden visualizar espacios laborales. Quienes cuentan con mayores recursos sociales, quienes han aprendido a tejer redes sociales, redes de confianza son quienes tienen mayor precisión en visualizar posibles escenarios laborales.



**Figura 4**

Número de recursos sociales, según claridad en el espacio escolar que esperan ocupar

Es pues importante considerar el tiempo dedicado a la convivencia con amigos, familiares, es decir, el tiempo dedicado a la construcción de redes sociales, que es lo que permite el desarrollo de habilidades para la convivencia. Así, a partir de las preguntas relacionadas con el número de horas a la semana dedicadas a hacer ejercicio, a convivir con amigos, a pasear con el novio o la novia, a las redes sociales y a convivir con la

familia, se construyó el índice de capital social. La tabla 5 muestra que quienes tienen mayor claridad sobre el espacio laboral donde buscan insertarse son quienes dedican mayor tiempo a actividades de convivencia, que permiten el desarrollo de habilidades para tejer vínculos sociales. Quienes visualizan un espacio laboral genérico dedican poco tiempo a actividades sociales. Y aquellos que no visualizan algún espacio laboral, son quienes menos tiempo dedican al desarrollo de habilidades sociales.

Este desarrollo de habilidades de socialización es el que da la confianza para generar vínculos y que posteriormente sean usados en la búsqueda de empleos. Ahora, como el tiempo es limitado, se precisan de decisiones para la distribución de las actividades en el tiempo. Así, quienes tienen mayor claridad sobre su horizonte laboral dedican más tiempo a actividades de socialización extraescolar, que a actividades de incorporación de capital cultural. Quienes cuentan con pocos recursos sociales, además dedican poco tiempo para el desarrollo de habilidades de socialización, pero lo compensan con mayor tiempo para la incorporación de capital cultural. Finalmente, aquellos que no visualizan opciones laborales, dedican menos tiempo a la incorporación de capital cultural, también dedican menos tiempo al desarrollo de habilidades de socialización y cuentan con pocos recursos sociales a los cuales acceder para la búsqueda de empleo, de modo que tanto sus recursos culturales como los sociales les impiden visualizar el horizonte laboral.

**Tabla 5**  
Estadísticos descriptivos del capital social

Claridad de inserción del espacio laboral	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación
Identifica un empleo específico	33	0	124	23.5	23.5
Identifica un espacio laboral en un ámbito específico	59	0	162	29.7	34.5
Identifica un espacio laboral muy genérico	33	0	74	18.9	15.9
No respondió	63	0	114	15.2	17.7

### **El papel de la escuela en la constitución de las expectativas laborales**

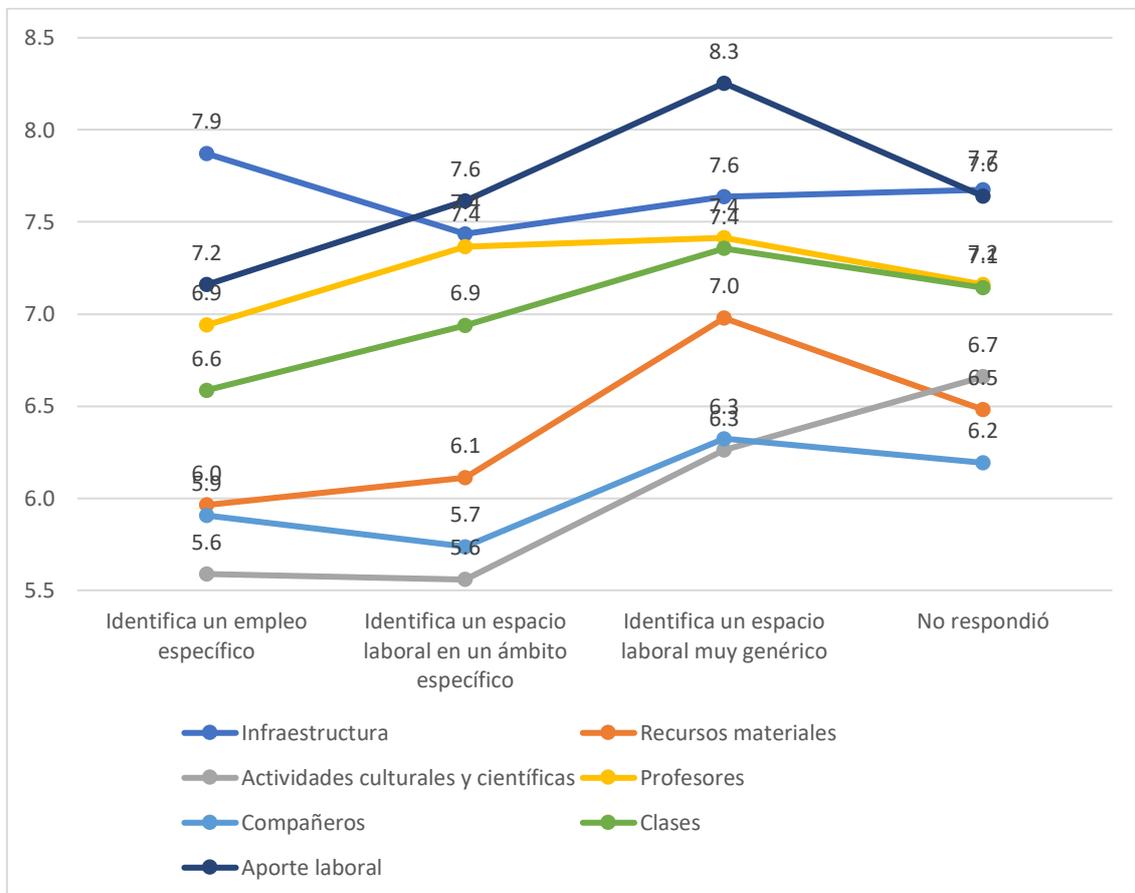
Con la finalidad de ver cómo, desde la perspectiva de los estudiantes, estos evaluaban diferentes dimensiones de la vida escolar, se construyeron los siguientes índices: de infraestructura de su facultad y de la universidad; de los recursos materiales con que cuenta la facultad para el desarrollo de las actividades; las actividades culturales y científicas; la calidad de la docencia de sus profesores; el nivel intelectual de sus compañeros; la calidad de las clases; y el aporte que sus clases y las actividades como servicio social y prácticas profesionales hacen para configurar su posible inserción laboral. Todos los índices se escalaron a una base 10 para hacerlos comparables.

De acuerdo con el gráfico 5 los índices más altos son: el de infraestructura; el del aporte laboral de las actividades relacionadas; el de la calidad de los profesores y el de la calidad de las clases. Los índices evaluados de manera más baja son: los recursos materiales; el nivel intelectual de los compañeros y las actividades culturales y científicas.

Por otra parte, es evidente que se generan dos grupos diferenciados en la evaluación que hacen de los índices. Cada uno de ellos es evaluado de manera más baja por aquellos que tienen mayor claridad del espacio laboral donde se desempeñarán. En

general el gráfico 5 permite entender que a mayor claridad del espacio laboral donde se insertarán, evalúan más bajo los diferentes índices de infraestructura y dinámicas académicas en la facultad. Estos tienden a esperar contenidos y actividades que les contribuyan de manera específica a las actividades que desarrollarán en el espacio laboral que ya identificaron. En contraste, aquellos que visualizan un horizonte laboral más amplio, más genérico tienden a evaluar de manera mucho más positiva las dinámicas y actividades que se desarrollan en la facultad. En este grupo se encuentran también aquellos que no tienen ninguna claridad sobre dónde se insertarán en el espacio laboral.

Ambos grupos evalúan más positivamente las dinámicas de la escuela por razones diferentes. Aquellos con una visión más genérica del espacio laboral valoran ligeramente de manera más positiva tanto los recursos materiales como las actividades que se desarrollan en la facultad, porque como vimos, son quienes destinan mayor tiempo a interiorizar el capital cultural. Finalmente, aquellos que no visualizan una posición dentro del espacio laboral, valoran más positivamente los recursos materiales y las actividades en la universidad porque, dado que no cuentan con recursos ni sociales ni materiales ni disposiciones para incorporar capital cultural, depositan su confianza en la facultad y sus dinámicas académicas; ellos, pues, son quienes más dependen de lo que la universidad, la facultad, pueda hacer por ellos para mostrarles un horizonte laboral.



**Figura 5**  
Evaluación de infraestructura, aspectos académicos y de interacciones escolares, según claridad en el espacio laboral que esperan ocupar

Los resultados presentados son interesantes porque permiten entender que, al considerar la claridad en las expectativas laborales, en función del rol que juegan los capitales económico, social, cultural y educativo, la teoría de los capitales de Bourdieu por un lado sólo explica a aquellos que tienen mayor claridad en sus expectativas laborales y aquellos que no vislumbran ningún horizonte laboral. Sin embargo, no es predictiva de aquellos que visualizan un espacio laboral genérico. Es evidente que el papel de la familia, a través de la socialización y la generación de hábitos es un factor relevante en la generación de las expectativas laborales.

A mayores capitales, mayor claridad; y a la inversa, a menores capitales, menor claridad, e incluso falta de claridad. Por otra parte, aquellos que vislumbran un espacio laboral genérico, desarrollan esta visión del campo laboral tanto por el esfuerzo personal que realizan y por el aprovechamiento que pueden tener de los recursos escolares. La universidad, la facultad, las dinámicas universitarias son aprovechadas por estos estudiantes. Para la universidad se vuelve un reto contribuir de manera específica a cada uno de estos actores. Los que cuentan con mayores recursos, más bien limitan el papel de la universidad, buscan restringirlo a sus intereses. Aquellos que vislumbran un espacio genérico, aprovechan lo más que pueden los recursos que les ofrece la universidad, la facultad, el curriculum, el plan de estudios y la dinámica universitaria. Finalmente, aquellos que no vislumbran opciones laborales esperan que la universidad les ayude a visualizarlo, pero no cuentan con recursos materiales e intelectuales para aprovechar lo que la universidad les ofrece.

## Conclusiones

El presente capítulo se preguntaba qué expectativas laborales tienen los estudiantes de ciencias agropecuarias de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos, y qué factores sociales pueden explicar estas expectativas.

Los resultados, guiados por la teoría de los campos, llevan a sostener lo siguiente. Los estudiantes de ciencias agropecuarias se agrupan a partir de 3 grupos según las expectativas laborales. Por un lado, se encuentran aquellos que tienen mayor claridad sobre el espacio laboral donde esperan desempeñarse. Este grupo se caracteriza por contar con padres con mayor escolaridad, mayores ingresos económicos, menor tiempo dedicado a la incorporación de capital cultural y mayor tiempo dedicado a la socialización con amigos y familiares; además, tienden y avaluar de manera baja las actividades y calidad de los procesos educativos de la escuela. Este grupo, además, no necesariamente espera experimentar movilidad social, sino se trata de un grupo que busca reproducir su posición social.

Por otra parte, se encuentran aquellos que tienen una visión genérica del espacio laboral, es decir, tienen un horizonte más amplio de posibilidades donde consideran que podrían desempeñarse al terminar sus estudios de ingeniería. Estos se caracterizan por contar con padres con niveles de escolaridad más bajo, también cuentan con recursos económicos más bajos que el resto de sus compañeros. También dedican menos tiempo a las interacciones sociales con amigos y familiares. El horizonte más amplio que tienen

respecto a su posible inserción al mercado laboral se debe a dos factores fundamentales: por una parte, dedican mayor tiempo al estudio y la incorporación de capital cultural; de modo que, por otra parte, valoran más positivamente las actividades y calidad de sus aprendizajes escolares. Este grupo de jóvenes espera experimentar movilidad social respecto de sus padres, y la educación superior la ven cómo la vía de movilidad social.

Finalmente se encuentran aquellos estudiantes que no pueden visualizar posibilidades de inserción laboral. Este grupo de estudiantes no necesariamente son los de más escasos recursos económicos ni de capital cultural material; pero sí son los que menor tiempo dedican tanto a interiorizar capital cultural y a desarrollar habilidades de socialización por medio de interacción con familiares y amigos. Es interesante que valoran positivamente a la escuela, pues la consideran el recurso por medio del cual lograrán aprendizajes, aunque no necesariamente dedican abundante tiempo a estudiar, ni se hayan clarificado las oportunidades laborales que les abre los estudios de ingeniería.

De modo, pues, que es posible afirmar que el capital cultural en su forma material no es determinante de la formulación de expectativas laborales, pues todos cuentan con capital cultural de forma semejante; sí son la escolaridad de los padres, el tiempo dedicado a la incorporación de capital cultural, el tiempo dedicado a la formación de habilidades de socialización y la valoración de la escuela, los factores que ayudan a explicar el que se tenga mayor o menor claridad sobre las expectativas laborales, o la ausencia de ellas. En este sentido, la teoría de los campos de Bourdieu sigue siendo una teoría que puede ayudar a comprender las dinámicas de los jóvenes en el campo de la educación en general, y de la educación superior en particular, pero sólo de manera parcial. Es decir, sólo ayuda a predecir a quienes cuentan con altos volúmenes de capital y a quienes cuentan con bajos volúmenes de capital; pero no predice que hay quienes con medianos recursos pueden visualizar opciones laborales y aprovechar adecuadamente los recursos que ofrece la universidad.

Las universidades, y de manera específica la facultad de ciencias agropecuarias enfrenta retos importantes. Por un lado, enfrenta el reto de ampliar el horizonte laboral para aquellos que ya han decidido dónde se insertarán, para que aprovechen de mejor manera los recursos y actividades que la universidad organiza para ellos. De manera más acuciante debe hacerlo para aquellos que cuentan con bajos recursos tanto materiales como sociales y de capital cultural o de desarrollo de hábitos de estudio. Una estrategia de mejora, estaría centrada en generar espacios de reflexión con compañeros de trayectorias escolares similares y egresados, para identificar problemáticas al egreso, producto de la calidad de los procesos educativos y de las actividades a lo largo de la carrera; de esta manera se pueden hacer ajustes en el currículum formal y replantear las actividades de formación. Es decir, es preciso generar espacios de reflexión con egresados y con actores del espacio laboral, para que los estudiantes interactúen en esos espacios. También es preciso que esos espacios sean analizados por el personal académico, de manera que las experiencias sean consideradas en las reestructuraciones. Aunado a eso, es preciso que las y los docentes identifiquen estos tipos de estudiantes, según su claridad en el espacio laboral, y de manera cotidiana, en las sesiones, se reflexiones sobre las aplicaciones prácticas de los conocimientos en los diferentes espacios laborales. Es decir,

es conveniente que en el desarrollo de las sesiones se reflexione sobre la utilidad de los conocimientos y los espacios laborales donde son requeridos. Así, una reflexión cotidiana permitirá ampliar el campo de visión del espacio laboral de los estudiantes.

Finalmente, es importante señalar, por un lado, que se precisa continuar con la indagación científica de las expectativas laborales y, por otro lado, que profesores y administrativos se ocupen en configurarlas. Se recomienda 1) aprovechar la valoración positiva que tienen los estudiantes sobre la escuela; 2) las actividades que se desarrollen tienen que estar dirigidas a la generación de espacios que les permitan la combinación de la teoría y la práctica; 3) se requiere de estancias más largas en sectores relacionados a su campo profesional, para que estén en contacto con los problemas reales de la práctica profesional; 4) que se promueva la crítica y autocrítica para que los estudiantes identifiquen sus carencias teóricas y metodológicas, así como sus habilidades para aprender y trabajar con otros.

## Referencias

- Antolin, S. A., & Giovine, M. (2021). Estrategias de permanencia e instrumentos de reproducción, universitarios en Córdoba, Argentina 2017. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, Vol. XII(35), 70-90. <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2021.35.1083>
- Bazant, M. (2016). La enseñanza agrícola en México: Prioridad gubernamental e indiferencia social (1853-1910). *El Colegio de México*. <https://bit.ly/3kyelle>
- Berger, P. L. & Luckmann, T. (2003). *La construcción social de la realidad*. Amorrortu editores.
- Bourdieu, P. (1999). *Meditaciones Pascalianas*, Anagrama.
- Bourdieu, P. (2007). *El sentido práctico*. Siglo XXI editores.
- Escobar Jiménez, C., & Torres Rentería, S. (2021). Éxito educativo y condiciones socioeconómicas: los exámenes de habilitación para ejercer la medicina en Ecuador. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, XII(35). <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2021.35.1086>
- García, X. N. (2010). La configuración de la Escuela Nacional de Agricultura: la enseñanza científica agrícola, una alternativa para el desarrollo de la agricultura nacional. Ponencia presentada en Segundo Congreso Latinoamericano de Historia Económica. <https://bit.ly/41wqxZD>
- Gastélum, J. (2009). Los profesionales de la agronomía en México: Intelectuales del consenso en la política agrícola. El caso del currículum de la Facultad de Agronomía de la Universidad Autónoma de Sinaloa. *Ra Ximhai*, 5(2) pp. 133-153. <https://bit.ly/3xYfAmk>
- Hamui Sutton, M (2022). Mirando el futuro ¿aspiran los estudiantes universitarios de instituciones mexicanas públicas y privadas consolidadas a la movilidad social? *Sociología México*(106), 105-148. <https://bit.ly/3IzHqdl>
- Martínez-González, A., Manzano-Patiño, A., García-Minjares, M., Herrera-Penilla, C., Buzo-Casanova, E., & Sánchez-Mendiola, M. (2020). Perfil del estudiante con éxito académico en las licenciaturas del área de las Ciencias Biológicas, Químicas y de la Salud. *Revista De La Educación Superior*, 49(193), 129-152. <http://bit.ly/3IXngeB>
- Peña, J. C. (2021). Expectativas y trayectorias educativas postsecundarias de jóvenes de territorios rurales en Chile. Una mirada desde el desarrollo humano. *Revista Iberoamérica de Educación Superior*, XII (34), 127-144. <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2021.34.983>
- Portal Martínez, Esther, Arias Fernández, Enrique, Lirio Castro, Juan, & Gómez Ramos, José Luís. (2022). Fracaso y abandono universitario: percepción de los(as) estudiantes de Educación social de la Universidad de Castilla La Mancha. *Revista mexicana de investigación educativa*, 27(92), 289-316. <https://bit.ly/3Z59cWh>
- Ramírez Pérez, J. A. (2018). Expectativas laborales de estudiantes de licenciatura. El caso de la Escuela de Estudios Superiores de Cuautla. En J. Mercado Yebra, & L. Ibarra Uribe, *Políticas y dinámicas económicas, educativas y poblacionales: del ámbito local al global*. (págs. 140-166). Cuernavaca, Morelos: Universidad Autónoma del Estado de Morelos.
- Ripamonti, P. C., & Linaza, P. C. (2020). Trayectorias escolares desde singularidades resistentes: Una investigación educativa a través de relatos biográficos de jóvenes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 25 (85), 291-316. <http://bit.ly/3IXLHsv>

- Santander Dueñas, C., & Rojas Betancur, H. (2020). El apoyo familiar y la pérdida de la autonomía de los jóvenes universitarios. *Revista De La Educación Superior*, 49(195), 21-34. <http://bit.ly/3Znf50x>
- Sarandón, J. (2019). Potencialidades, desafíos y limitaciones de la investigación agroecológica como un nuevo paradigma en las ciencias agrarias. En *Revista de la Facultad de Ciencias Agraria, Universidad Nacional del Cuyo*, 51(1). <http://bit.ly/3Z9FPSO>
- Vega Torres, D. R. (2022). Motivaciones, profesiones y perspectivas sobre el futuro: análisis de trayectorias educativas de jóvenes. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, Vol. XIII (Núm. 38), 63-83. <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2022.38.1436>
- Villa Lever, L. (2022). Sin sueños no hay futuro: aspiraciones de indígenas universitarios. *Revista Mexicana de Sociología*, 84(4), 941-978. <http://dx.doi.org/10.22201/iis.01882503p.2022.4.60388>
- Waisanen, F. B. (1962), "Self-Attitudes and Performance Expectations", en *The Sociological Quarterly*, Vol. 3, No. 3 Jul., 1962, pp. 208-219. <https://doi.org/10.1111/j.1533-8525.1962.tb01559.x>

# DESAFÍOS Y PERSPECTIVAS DE LA EDUCACIÓN

TOMO 2

CAPÍTULO

8



DOI: <https://doi.org/10.53595/eip.008.2023.ch.8>

## **Depresión y desintegración familiar como afección al rendimiento académico de los estudiantes universitarios**

**Nicomedes Teodoro Esteban Nieto**

**Mariela Elena Valle Maita**

**Toti German Cabrera Morales**

**Amelia Rosa Mendoza Rejas**

**José Ricardo Pujaico Espino**



**EIP** EDITORIAL  
IDICAP  
PACÍFICO

# Depresión y desintegración familiar como afección al rendimiento académico de los estudiantes universitarios

## Nicomedes Teodoro Esteban Nieto

Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrion

<https://orcid.org/0000-0001-5793-7740>

[nicnieto@hotmail.com](mailto:nicnieto@hotmail.com)



Doctor en Ciencias de la Educación. Magister en Gestión Educativa. Universidad Nacional Enrique Guzmán y Valle. Licenciado en Educación. Especialidad en Filosofía. Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión. Segunda Especialidad en Tecnología Educativa UNSM.

## Mariela Elena Valle Maita

Universidad Nacional Enrique Guzmán y Valle

<https://orcid.org/0000-0002-0052-0765>

[marielaelenavallemaita@gmail.com](mailto:marielaelenavallemaita@gmail.com)



Licenciada en educación por la Universidad Nacional Enrique Guzmán y Valle. Biología-análisis clínicos y biológicos. Estudios de postgrado en Zoología, con mención en morfología y fisiología animal en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Estudios de postgrado en educación con mención en Docencia universitaria en la Universidad Nacional Enrique Guzmán.

## Toti German Cabrera Morales

Universidad Nacional San Luis Gonzaga

<https://orcid.org/0000-0002-1642-2457>

[toti.cabrera@unica.edu.pe](mailto:toti.cabrera@unica.edu.pe)



Contador Público Colegiado, especialista en Normas Internacionales de Contabilidad- Sector Público, Doctor en Contabilidad, Magister en Educación, mención: Administración y Planificación de la Educación Superior, egresado de la Maestría en Investigación y Docencia Universitaria, Desempeñando cargos como Director de Escuela, Director de Departamento, Director de la Unidad de Investigación, Director de la Oficina General de Admisión de la UNICA y Docente de la Escuela de Posgrado.

## Amelia Rosa Mendoza Rojas

Universidad Privada Tecnológica del Perú

<https://orcid.org/0000-0001-8311-2769>

[amelirarosamendoza@gmail.com](mailto:amelirarosamendoza@gmail.com)



Contador Público colegiado, especialista en Finanzas y Portafolio de créditos bancarios; Doctora en Ciencias Empresariales, Magister en Finanzas y egresada de la maestría con mención en Política y Administración Tributaria, Desempeñando cargos como administradora de agencia de la Caja Municipal de Ica, Gerente de Pymes en Scotiabank y Gerente de escuela de formación de financiera Compartamos, Docente en diversas Universidades y escuelas de Post grado y Pre grado.

## José Ricardo Pujaico Espino

Universidad Nacional San Luis Gonzaga

<https://orcid.org/0000-0003-3763-8609>

[rupjaicoe@gmail.com](mailto:rupjaicoe@gmail.com)



Doctor en Contabilidad. Especialista en Tributación, Magister en Administración Pública. Docente de la Facultad de Contabilidad y de la Escuela de Posgrado de la Universidad Nacional San Luis Gonzaga. Exjefe de División de Auditoría de SUNAT.

# **Depresión y desintegración familiar comoafección al rendimiento académico de los estudiantes universitarios**

## **Depression and family disintegration as an effect on the academic performance of university students**

Nicomedes Teodoro Esteban Nieto  
Mariela Elena Valle Maita  
Toti German Cabrera Morales  
Amelia Rosa Mendoza Rejas  
José Ricardo Pujaiico Espino

### **Resumen**

El impacto de la depresión como consecuencia de la desintegración familiar en el rendimiento académico de los estudiantes universitarios es un tópico poco investigado, su conexión principalmente con la adolescencia hace que el tema se prescinda casi por completo al interior de la educación superior. La depresión claramente no se encuentra atado a un solo espacio temporal de vida, sino pues, opera como un trastorno emocional que perdura en toda edad de las personas en la medida que no sean tratadas. Así, la investigación tiene como objetivo analizar este problema en las aulas universitarias desde una revisión sistemática, para esto se ha intentado ir a la raíz del aspecto depresivo que, en mucho de los casos, parte de un hogar desintegrado física y emocionalmente. De este modo, se tomó a la desintegración familiar como el segundo componente de estudio encontrando que la conexión entre depresión y ésta última actúan negativamente en los estudiantes universitarios lo que se refleja en su rendimiento académico. El método fue el análisis bibliográfico de tipo hermenéutico que posibilitó una búsqueda de información de alto nivel en bases académicas de impacto (Scopus, WoS y Scielo). Se concluye que el gobierno y las instituciones universitarias deben establecer un proyecto en conjunto que permita ver la contracara de la educación superior, esto es, el aspecto psicológico que juega un papel fundamental en el desarrollo individual y colectivo de la educación.

**Palabras clave:** depresión, desintegración familiar, rendimiento académico, estudiantes universitarios, universidad.

### **Abstract**

The impact of depression as a consequence of family disintegration on the academic performance of university students is a little researched topic, its connection mainly with adolescence means that the subject is almost completely ignored within higher education. Depression is clearly not tied to a single temporary space of life, but rather, it operates as an emotional disorder that lasts in all ages of people to the extent that they are not treated. Thus, the objective of the research is to analyze this problem in university classrooms from a systematic review, for which an attempt has been made to

go to the root of the depressive aspect that, in many cases, starts from a physically and emotionally disintegrated home. In this way, family disintegration was taken as the second component of the study, finding that the connection between depression and the latter act negatively on university students, which is reflected in their academic performance. The method was the hermeneutic bibliographic analysis that enabled a search for high-level information in academic databases of impact (Scopus, WoS and Scielo). It is concluded that the government and the university institutions must establish a joint project that allows to see the other face of higher education, that is, the psychological aspect that plays a fundamental role in the individual and collective development of education.

**Keywords:** depression, family disintegration, academic performance, university students, university.

## Introducción

La educación universitaria innegablemente se encuentra principalmente vinculado al empoderamiento de la investigación y profesionalización de los estudiantes. En ese sentido, las investigaciones en este nivel académico, en su mayoría, se encuentran centrados en aspectos de calidad, internacionalización, acreditación, responsabilidad social universitaria, entre otras actividades que se deben realizar en los centros de educación superior para mejorar la calidad académica en desarrollo del país. Sin embargo, son pocos los trabajos que se preocupan por conocer y entender la situación en la que se encuentran los estudiantes, es decir, analizar la condición interna-psicológica con el que los estudiantes conviven durante sus cinco años académicos o más; sin duda, conocer estos aspectos ayudaría significativamente a comprender el rendimiento académico de la población estudiantil universitaria y pondría en autos la mejora de las competencias de la plana docente y claro, se potenciaría el currículo o plan curricular como documento esencial de la universidad.

Desde un paradigma de carácter mundial, con el avance de la globalización y la preponderancia del capitalismo y la competitividad, se han puesto en marcha un conjunto de políticas educativas universitarias mecanicistas que limitan el carácter crítico a la comunidad estudiantil, a ese fenómeno se le suma la indiferencia por el aspecto psicológico hacia los miembros activos de la comunidad universitaria, por lo que la depresión viene conquistando terreno significativo en una esfera educativa donde muy pocos se cuestionan de dónde y con qué problemas llegan los estudiantes, es decir, no hay una preocupación para investigar y analizar a las familias y su influencia en la actividad académica.

Se justifica entonces el presente trabajo en analizar cómo influyen las categorías de investigación, la depresión y la desintegración familiar en el rendimiento académico de los universitarios. Es sustancial considerar que el estudio hecho en universidades no es desde luego novedoso, desde aproximadamente una década, tanto la depresión como la desintegración u otros problemas familiares han asumido trascendental relevancia para los investigadores, en esta línea se puede tomar como ejemplo el estudio de Barrera y San

Martín (2021), quienes tomaron a tres universidades chilenas de Temuco, Arica y Concepción para dar visibilidad a los otros factores fuera del económico, político o académico que afectan la estabilidad de los universitarios. De esta manera, pudieron sostener que, casi la mitad de los encuestados presentaban fuertes síntomas de ansiedad, depresión, estrés, e inclusive, tendencias suicidas (5%) producto de los factores sociales y/o familiares que los rodean. Tablas como la siguiente es recurrente encontrar en la actualidad asociando a los estudiantes universitarios con las afecciones de la depresión en su rendimiento académico.

**Tabla 1**  
Necesidad de tratamiento

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
No necesita tratamiento para la depresión	97	25.5	25.5	25.5
Se debe considerar tratamiento para la depresión	209	55.0	55.0	80.5
Se justifica el tratamiento para la depresión	74	19.5	19.5	100.0
<b>Total</b>	<b>380</b>	<b>100.0</b>	<b>100.0</b>	

Nota: Los resultados de la Tabla 1 (Medina et al., 2020, p. 157) muestran que, en su mayoría, la población estudiantil universitaria necesita de tratamiento contra la depresión.

Ambiente convenientemente a la importancia de la familia para los estudiantes, Aponte et al. (2022) destaca que es el núcleo familiar el que estructura la personalidad y carácter de las personas, en esa medida, se convierte en un factor determinante para permitirle afrontar las diversas situaciones problemáticas. Cuando la familia se encuentra agrietada, como es el caso de la desintegración, se refleja en la persona prontamente factores de deterioro emocional que lo conducen a una situación de mayor vulnerabilidad, principalmente, a acciones sociales negativas como la drogadicción, el alcoholismo, baja autoestima o la procrastinación entre otros, visto mayormente en la población joven como los universitarios.

En consecuencia, si se pretende abrir discusiones, investigaciones y análisis en torno al bajo rendimiento académico universitario, algunas de las líneas a investigar tendrían que ser, sin duda, los componentes internos por los que atraviesan cada persona y que implican directamente en lo que hacen y piensan (Cañadas y Santos, 2020). De aquí la importancia de ver no solo el rendimiento académico en términos cuantitativos, sino también, desde el enfoque cualitativo; particularizar los problemas de cada universidad y someterlos a políticas que den sostenibilidad integral a todos los miembros.

De tal manera, el problema radica en descubrir las claves que afectan el rendimiento académico de los universitarios relacionados al factor interno o poco visible de los estudiantes como el estado de ánimo. Se bosqueja dar mayores alcances sobre un tema poco estudiado para el nivel de educación superior, pero que, sin duda, es fundamental para comprender el progreso académico que se tiene en el país.

Relacionar, por ejemplo, la depresión a solamente la etapa adolescente de las personas es un error en el que constantemente se cae, más aún, cuando intentan relacionar

a este factor con el aspecto de la *maduración de las personas*<sup>1</sup> (Trunce, et al., 2020); lo que indica que, una persona *madura* podrá tener mayor control sobre los estados de ánimo y la depresión. Es primordial precisar aquí que el término de “maduración” es pues supremamente un concepto subjetivo, por lo que, no se encuentra limitado a una edad cronológica, como también, que la depresión es un trastorno de las emociones, en esa medida, es categorizada desde el recinto médico como un malestar psicológico, por tanto, la depresión visiblemente forma parte de la población joven-adulta, con presencia en el espacio universitario.

Por otra parte, otro de los temas poco tocado en el nivel universitario es la influencia familiar en sus actividades (logros y debilidades); según estudios como el de Aponte et al., (2022), la familia juega un rol protagónico para los estudiantes en cualquier nivel pues son su soporte emocional-económico que le brinda estabilidad al futuro profesional. Así, según los autores, la familia les permite a los estudiantes afrontar las diversas crisis de estrés, decaimiento emocional, entre otros. En resolución, la relación familia-universidad es otro de las esferas que deben ser estudiadas rigurosamente para ensamblar de manera significativa la acción e importancia de la familia en la educación superior.

Finalmente, tanto la depresión como la influencia familiar, en este caso, desintegración, son componentes que juegan un papel fundamental no solo en el desarrollo de las personas desde la etapa infantil, sino también, en la actitud y postura de los estudiantes universitarios, de ahí que se intente medir y reflexionar sobre el rendimiento académico desde las afecciones internas-psicológicas que presentan los estudiantes, y que, muchas veces, son ignorados por la institución (Daza, et al., 2023).

## Metodología

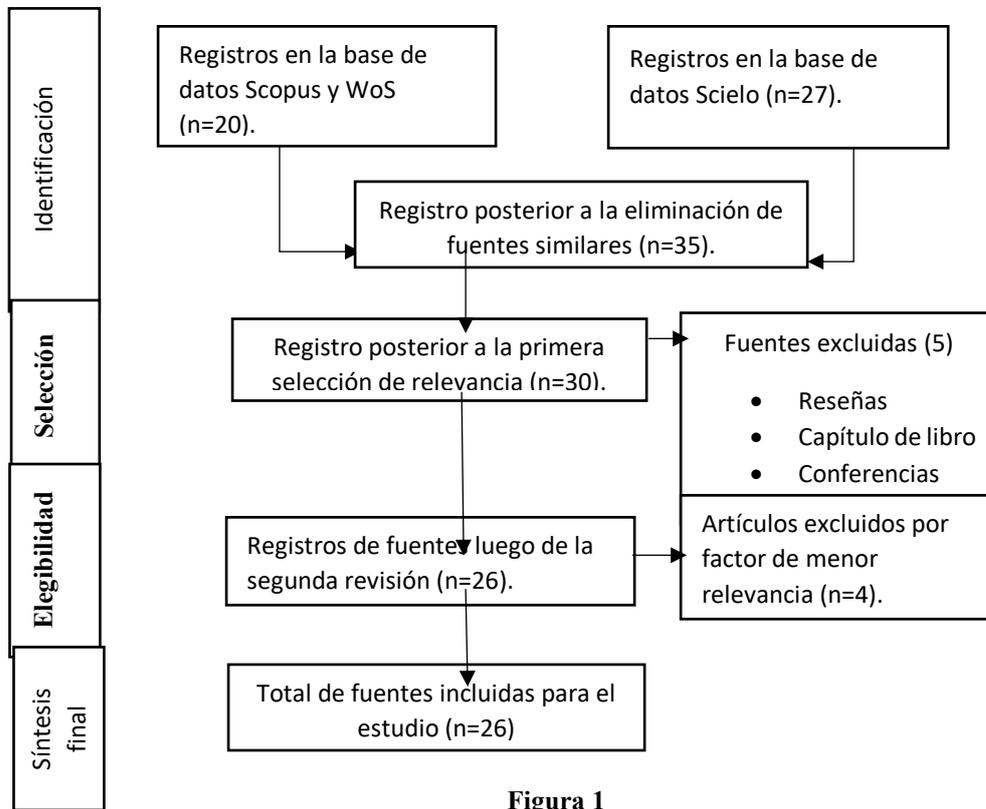
La investigación se elaboró bajo el enfoque cualitativo de tipo análisis bibliográfico. Esto permitió presentar a lo largo del trabajo una postura crítica, reflexiva y propositiva. La técnica de análisis de lectura fue la hermenéutica, el cual posibilitó una constante selección de fuentes (ver figura 1). Las bases de datos, por su relevancia, fueron consultadas en Scopus, WoS y Scielo estableciéndose el criterio de inclusión y exclusión (ver tabla 2). La recolección de fuentes bibliográfica se elaboró de forma organizada, discriminante y sujetándose al análisis y crítica de los contenidos a fin de construir un corpus temático con sustento científico. Las fichas bibliográficas fueron determinantes para facilitar la selección y síntesis de las fuentes encontradas. Las categorías de estudios fueron analizadas desde diversos enfoques con el fin de construir un discurso sólido y flexible que ayude a entender a la comunidad universitaria la importancia del problema en estudio.

**Tabla 2**  
Criterios de Inclusión y Exclusión

---

<sup>1</sup> Se hace referencia a la capacidad con la que cuenta el individuo para poder resolver situaciones difíciles de manera responsable y calmada, es decir, que controla sus impulsos y coloca al aspecto racional por encima de cualquier respuesta o acción dificultosa.

Criterios de inclusión	Criterios de exclusión
Solo artículos	Conferencias, reseñas, libros, otros
Investigaciones desde el 2020	Investigaciones anteriores al 2020
Idioma español o inglés	Fuentes en cualquier otro idioma
Investigaciones relacionadas a la educación y las ciencias sociales	Áreas de investigación distinta a las educativas y sociales



**Figura 1**  
Fases de revisión de la literatura.

## Desarrollo

### La familia: formadora y componente social

La familia, categóricamente es entendida como el núcleo social donde las personas van construyendo un conjunto de particularidades que lo direccionan hacia una correcta o incorrecta relación social. Indudablemente, no todas las familias están constituidas bajo un mismo patrón o normas, las condiciones sociales, culturales y políticas determinan, en algún grado, su direccionamiento, comportamiento, actividad económica, política, educativa, entre otros. Para Bazán et al. (2022), lo más significativo que puede brindar una familia es la relación de las personas con la educación, por lo que encuentra que, “las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes dependen en gran medida del contexto socioeconómico y educativo de las familias, los cuales están determinados por el entorno demográfico y físico donde se vive y se estudia” (p. 1).

Es fundamental advertir en este punto que, esta interrelación familiar, al ser cada una particular, no se muestra homogénea en el sentido de respaldar a sus miembros, para el caso educativo, la actividad laboral o el desinterés impide por ejemplo que los apoderados se muestren al tanto de los atrasos o retrocesos de los estudiantes. Belmonte

et al. (2020) ha realizado una investigación interesante en el que diferencia a los padres profesionales de los que no, aquí ha podido encontrar que son los primeros que se muestran mayormente preocupados por lo que pasa con sus miembros y quienes, además, solicitan talleres y charlas para saber manejar las condiciones educativas de los menores.

En consecuencia, para Cortés et al. (2021), es importante que las familias flexibilicen sus acciones para de alguna manera reacomodarse y sobrevivir a los contextos externos que requieren de su intervención. Constituyen así las familias constantemente nuevas formas de organización, relaciones y negocios. Aunque no se percibe de manera objetiva, esta es una *enseñanza invisible* que brindan las familias a los menores, la adaptabilidad a todo grupo social es algo que, en algunos casos, no llega a superarse ni en la adultez de las personas, a pesar de su formación universitaria, por lo que muchos se ven en la obligación de llevar cursos como habilidades blandas para poder integrarse satisfactoriamente a los grupos heterogéneos y diversos.

Existen un conjunto considerable de estudios que refuerzan lo descrito en el párrafo anterior, la relación familia-niño-afecto es un componente clave para su desarrollo integral que impactará en su vida universitaria, por tanto, Gabini (2020) manifiesta la urgencia del compromiso afectivo que debe poseer y proporcionar toda familia con los más pequeños, esto implica la formación de su autoestima y carácter para enfrentarse a las adversidades, principalmente para la autora, esto significará una ayuda significativa para las personas dentro de su ámbito laboral, donde se encuentran combatiendo sistemáticamente contra el estrés y diversas obligaciones.

En ese sentido, la formación familiar, según García (2022) encuentra por ejemplo que, una apropiada intervención familiar en los estudiantes, repercute inmediatamente en el rendimiento académico de estos últimos, por lo que se hace importante al momento de impartir enseñanza, considerar los factores intrafamiliares de la población estudiantil, puesto que esta incide durante todo el proceso educativo del estudiantado; de aquí que es importante este ensayo para que las instituciones educativas y las familias realicen acciones conjuntas para reproducir un conveniente desarrollo de los menores, apoyado desde una educación que les permita una formación integral como ciudadano capaz de aprender en conjunto.

### **Acerca de la depresión**

Desde el ecosistema de la salud, la depresión es considerada una enfermedad de salud mental cotidiana, ella se encuentra en todas las fases de la vida y presenta una condición hereditaria que asegura su permanencia en las personas, no obstante, esta también puede ser aprendida o determinada por situaciones específicas como la pérdida de familiares o padecer experiencias dolorosas y/o traumáticas, los mismos que impactan en diversas áreas y etapas la vida humana como la académica.

La depresión dentro de su cotidianidad, según los expertos, presenta niveles que va desde la condición leve hasta la severa. Es importante precisar que las personas pueden trascurrir hasta el último nivel si es que no tratan esta enfermedad a tiempo. Camargo et al. (2020) dentro de su estudio a quienes fueron afectados por la guerra en Colombia

menciona que, quienes no fueron tratados por psicólogos o psiquiatras mantuvieron una línea constante de ansiedad y depresión, esto evidentemente dificultó un adecuado desarrollo personal y social al establecerse en las personas factores de desconfianza generalizada.

Mirada desde el espacio educativo, Carlessi et al. (2021) se ha permitido encontrar que la depresión es una enfermedad recurrente en los adolescentes y jóvenes, su estudio establece lo siguiente:

(...) la mayoría de los estudiantes universitarios presentan niveles bajos a medio de ansiedad y depresión; solo un pequeño porcentaje presenta un nivel alto de somatización y el 40.3% de la muestra se ubica de la mitad hacia arriba en la escala de evitación experiencial. Asimismo, también que las mujeres somatizan más y muestran mayor evitación experiencial que los varones, los estudiantes de menor edad tiene mayores niveles de depresión, ansiedad y evitación experiencial (p. 352).

En esta línea, se puede descubrir una cantidad considerable de investigaciones actualizadas en las que se determina los mismos hallazgos de los autores referidos en el párrafo anterior. Indudablemente, la pandemia también ha jugado un papel protagónico en el aumento de la condición depresiva de los estudiantes, Silva et al. (2021) en su investigación realizada en Paraguay determina que la mayoría de estudiantes universitarios tienen predisposición a desarrollar o aumentar sus niveles de depresión y ansiedad. El estudio desarrollado en la educación superior ha permitido a los autores comprobar que, los estudiantes que se encuentran en este nivel educativo son más proclives al estrés sistemático, lo cual facilita un decaimiento en la salud mental haciéndoles más propensos a circunstancias de depresión y ansiedad.

Emiro et al. (2022) encuentra que la diferencia de exigencia entre la escuela y la universidad varía significativamente, por lo que los estudiantes universitarios más jóvenes son quienes presentan mayores niveles de ansiedad y depresión. Lo mismo que lo referido por Carlessi et al. (2021); Emiro et al. (2022) confirma que la población femenina es mayoritariamente la que presenta estas sintomatologías, las cuales afectan considerablemente sus niveles cognitivos de aprendizaje y rendimiento académico. Entre los síntomas de depresión se halla la ausencia de apetito o la predisposición al insomnio, los cuales disminuyen la actividad motora y mental de la población estudiantil, factores importantes que deben estar en un alto nivel para poder desenvolverse con mayor facilidad en los campos académicos y de exigencias científicas universitarias.

También es fundamental precisar que los estudiantes de las diferentes carreras no presentan el mismo nivel de depresión y estrés, porque algunas carreras profesionales exigen un mayor desempeño en la actividad académica<sup>2</sup>. Así lo hace saber Granados et al. (2020) cuando hace referencia a los estudiantes de medicina, su investigación señala que el estrés a la que son sometidos los futuros médicos y la ansiedad constante son

---

<sup>2</sup> Si bien todas las carreras profesionales tienen como fin mejorar la calidad de vida personal y colectiva, por el que todos cuentan con variables de exigencia al máximo, algunas como la medicina son considerados carreras de largo aliento y rigurosidad.

detonantes perfectos para agudizar los problemas de depresión y bajar su rendimiento educativo; incluso algunos presentan propensión al suicidio que requieren ser tratados con urgencia por las instituciones a las que pertenecen y el gobierno central a través de políticas de salud estudiantil. Por tanto, es importante potenciar lo que se conoce como *bienestar universitario*, ambiente que se encarga de velar por el bien de la población estudiantil de manera asistencialista.

Las universidades públicas en el Perú cuentan con este ambiente, aunque claramente, con notorias deficiencias, los psicólogos son temporales y reducidos para una población académica que en la gran mayoría supera los cinco mil estudiantes por sede. Con la llegada de la pandemia, Sandoval (2021) encuentra que estos problemas asistencialistas se agudizan al establecerse mecanismos de tratamiento a distancia, así la salud mental de los estudiantes se ve seriamente comprometida, como también, la reducción de la población estudiantil en el nivel superior. En esa medida, es importante que cada una de las instituciones, a través de políticas universitarias colectivas, se encarguen de analizar consecuentemente el nuevo ingreso a la presencialidad de los estudiantes con el fin de comprender, analizar y entender el contexto académico en el que se hallarán.

López et al. (2022) dentro de su análisis de la depresión estudiantil en el nivel superior encuentra como una de las posibles soluciones la actividad física, si nos detenemos a analizar un momento acerca de esta propuesta se puede percatarse que en el Perú, el curso de Educación física o similares, no constituyen parte de las materias generales del 90% de las carreras profesionales, salvo las de educación, el resto parece olvidarse de esta materia, que tiene que ver con la salud física-mental, como la practicaban los griegos en vidas cotidianas y desde las escuelas. Según López et al. (2022), la actividad física no solo permite disminuir los niveles de estrés a la que se le asocia mayormente, sino también, la ansiedad y depresión lo que se traduce, en una mejor calidad de vida para una población que vive recurrentemente en la investigación y la encuentra de soluciones sociales.

### **La depresión y desintegración familiar: un factor negativo para el rendimiento académico**

El rendimiento académico es el resultado de una actividad cognitiva positiva o negativa de los estudiantes, quienes se encuentran en un contexto positivo es casi seguro que cuenten con las herramientas psicológicas, sociales y de capacidad para desenvolverse adecuadamente en el ambiente educativo; por el contrario, quienes se ven afectados por su entorno presentan síntomas como la depresión que les impide llevar un adecuado desarrollo académico.

Para Cañadas y Santos (2020), estos factores externos a la actividad académica que afectan el rendimiento muchas veces son reforzados por los docentes quienes se muestran indiferentes ante cualquier condición estudiantil; la sobrecarga lectiva y de trabajos, es una forma de manifestar indiferencia y de no ser un soporte para los estudiantes con problemas ajenos al educativo. La pedagogía es una ciencia blanda que se encarga de desarrollar de manera íntegra la capacidad cognitiva y emocional de los

estudiantes, de aquí que la comunidad docente se preparen bajo novedosos métodos y variados cursos como la *psicología del aprendizaje y habilidades blandas*, pues un docente universitario no debe olvidar que está tratando con jóvenes que muchos de ellos presentan problemas y desequilibrios emocionales que los afectan tan igual como a un adolescente del nivel preuniversitario.

La desintegración familiar, que en mucho de los casos es estudiado en su afección a niños y adolescentes, también presenta gran impacto en los jóvenes entre los 20 a 25 años que es la edad promedio en la que se encuentran los estudiantes universitarios. Se puede insinuar inclusive que, en esta edad los jóvenes se hallan en mayores riesgos de caer en la drogadicción, alcoholismo y demás vicios toda vez que el control de la familia sobre estos se aligera. Gallardo et al. (2020) encuentra en la prueba de ingreso a las universidades, o selectividad, algunas implicancias de cómo estos factores externos influyen no solo en la periodicidad de las actividades educativas, sino también, dentro de una evaluación que define el futuro de las personas, la ansiedad y el estrés salen a relucir en este momento ocasionados por un mal control emocional que ha podido tener origen en un inadecuado y débil apoyo de la familia.

Moreno et al. (2020) refuerza esta teoría, aunque encuentra también que los estudiantes no son muy organizados en cuanto a su preparación, por lo que, los factores emocionales no son los únicos influyentes en un buen o mal rendimiento. La acción organizativa es primordial, mucho más para aquellos estudiantes que se encuentren laborando adicionalmente a sus actividades académicas. En ese sentido, lo autores invitan a los estudiantes a reflexionar sobre sus técnicas de aprendizaje y preparación toda vez que la actividad educativa requiere de un conjunto de factores para poder ser sobrellevado de la mejor manera.

Ante este panorama poco alentador, es necesario que las universidades pueden, de alguna manera, brindar algún respaldo en el sentido emotivo a los estudiantes, el trastorno de las emociones generados de distintas formas, entre ellas la desintegración familiar y la depresión, son tratadas a través de mecanismos médicos con las que cuentan cada una de las instituciones de educación superior. En consecuencia, para Gutiérrez *et al.* (2021) es fundamental que a esta población académica se les libere de las distintas otras preocupaciones en las que se encuentran sumergidos; como en el caso de la educación privada donde el pago de las mensualidades son un factor recurrente de estrés, por lo que los autores proponen una mayor masificación de las becas que permita a los estudiantes ir solucionando sus problemas de manera ordenada, vale decir, sin preocupaciones paralelas. En esa medida, se puede considerar que:

(...) Conocer cómo apoyar y mejorar la salud mental del estudiante universitario en la actualidad resulta ser un tema relevante. El estudio muestra la importancia de la responsabilidad y el neuroticismo, así como la capacidad de atender a las emociones y aceptarlas para el bienestar del estudiante, durante su proceso formativo (Castro et al., 2022, p. 7).

Ahora, Daza et al. (2023) propone en su investigación que sean las instituciones educativas, en este caso del nivel superior (universitaria), las que asuman el compromiso

con las políticas afectivas y socioeconómicas que necesitan los jóvenes; para esto es importante que los organismos identifiquen claramente los niveles de vulnerabilidad de cada uno de los estudiantes implantando importantes programas de bienestar universitario, los cuales “sí influyen en el desempeño académico, permanencia y graduación de los estudiantes, el recibir algún beneficio de forma permanente durante su formación, indica[ndo] mejor impacto en estas variables en términos generales” (p. 139).

De esta manera se concluye, como manifiesta Trunce et al. (2020), el rendimiento académico guarda plena relación con el estrés, la depresión y la ansiedad de los estudiantes; y que son las universidades, como organismos con responsabilidad social, las que deben liderar la solución de estos problemas personales de la población estudiantil que, en definitiva, perturban también el estatus institucional en estos tiempos de la fiebre de visibilización y los *rankings* mundiales. En esa medida, Zapata et al. (2016) considera importante que sean las universidades las que se acoplen al contexto de los estudiantes, permitiéndose cambiar incluso su calendario académico a favor de la mejora del rendimiento académico, esto considerando que flexibilizar sus horarios les permiten desempeñar otras actividades paralelas para no cayendo en aspectos rutinarios y saturados que coadyuban al estrés y depresión.

De igual manera, Gavilánez et al. (2021), encuentra a la familia como el otro soporte, fuera de la institución, que le da equilibrio emocional, un resquebrajamiento en este ámbito puede ocasionar serios conflictos en el estudiante. Bajo lo sustentado, es esencial que las universidades trabajen de manera colectiva con la comunidad y padres de familia, en coordinación constante con la finalidad de *arropar* al estudiante material y emocionalmente; esta debe ser por tanto una de las labores sociales a desempeñar por los centros de educación superior en su misión de articular a la población con el ámbito académico y el buen vivir.

En consecuencia, Fernández y Cárcamo (2021) manifiestan la necesidad de que también, las familias, reintegradas o no, establezcan constantemente normas y reglas que condicionen, para bien, la actividad de los estudiantes, puesto que, la ausencia de reglamentos significa un tipo de crianza permisiva donde los jóvenes se permiten realizar cualquier actividad que afecta su ámbito personal o grupal. La desintegración familiar muchas veces tiene que ver con este comportamiento, donde los apoderados no establecen nuevas normas, y los jóvenes, muestran características de rebeldía en rechazo a la desarticulación familiar que desgraciadamente va en aumento debido a factores de la virtualización de la sociedad y otros factores que se ha sustentado líneas arriba.

Otro de los actores educativos que deben apoyar esta causa son los docentes, para León et al. (2021), este cuerpo académico altamente preparado debe establecer un campo académico adecuado al contexto estudiantil, permitiendo que éstos últimos se identifiquen con la clase y cómo se está llevando ésta. Desde luego, como manifiestan los autores, si bien esta es una capacidad de los docentes, esta debe ir acompañada por una gestión institucional que respalde su accionar para valorar las condiciones emocionales de los estudiantes dentro de un campo dedicado a la actividad científica.

## CONCLUSIONES

La actividad educativa se encuentra sujeta a un conjunto de normas, características, contextos y demás condiciones que determinan el comportamiento de los estudiantes; la depresión es un factor recurrente que condiciona el rendimiento de esta población académica, el cual, en muchos de los casos, tiene que ver con la desintegración familiar. Por tanto, relacionar y analizar ambas categorías posibilitan comprender de una mejor manera el avance cuantitativo y cualitativo de la educación, en este caso, del nivel superior.

Existen una cantidad considerable de investigaciones en las que se determinan las consecuencias de la desarticulación familiar para los niños y adolescentes, dentro de las mismas se encuentra que la depresión como un resultado inmediato para los menores, sin embargo, se debe tener en cuenta que los jóvenes en etapa universitaria, aún dependientes de su núcleo familiar, ya sea emocional o económicamente, también son afectados por este nuevo cambio en el que se verán inmersos, por tanto, también muestran afecciones en sus diversas actividades como la educativa.

Ante esta problemática, se ha propuesto como necesidad la generación de políticas gubernamentales que se integren y articulen con las institucionales para hallar soluciones colectivas a este tipo de trastornos emocionales que son diagnosticados como una enfermedad con niveles de intensidad. Para esto se necesita realizar un trabajo de campo, como también, que los órganos institucionales, como el bienestar universitario, se encuentren debidamente equipado material y humanamente.

Asimismo, se plantea la implementación de materias, cursos, talleres “ajenos” a la carrera profesional seleccionada por el estudiante, como la educación física, con el fin de proporcionar a los estudiantes campos de desfogue. Según estudios mencionados líneas arriba, una actividad física constante no solo permite llevar una vida saludable en lo motor-físico, sino también, mental. En consecuencia, las universidades deben comenzar a implementar medidas que reviertan el actual contexto del rendimiento educativo universitario, donde como se ha podido ver, la gran mayoría muestra sintomatologías de ansiedad, depresión e inclusive, tendencias suicidas.

## Referencias

- Aponte, H., Pérez, P., y Salazar, J. (2022). Aspectos sociofamiliares y salud mental en estudiantes de Trabajo social de la Fundación Universitaria Juan de Castellanos durante el confinamiento por Covid-19. *Latinoamericana de Estudios de Familia*, 14(1), 51-72. <https://doi.org/10.17151/rlef.2022.14.1.4>
- Barrera, A., y San Martín, Y. (2021). Prevalencia de Sintomatología de Salud Mental y Hábitos de Salud en una Muestra de Universitarios Chilenos. *Psykhé*, 30(1), 14-23. <https://doi.org/10.7764/psykhe.2019.21813>
- Bazán, A., Hernández, E., y Castellanos, D. (2022). Educación y apoyo familiar, y logro en matemáticas en dos contextos sociodemográficos diferentes. *Propósitos Y Representaciones*, 10(1), 40-58. <https://doi.org/10.20511/pyr2022.v10n1.1354>
- Belmonte, M., Sánchez, L., y Galián, B. (2020). La mirada docente. Evaluación de la percepción del profesorado acerca de la participación e implicación familiar. *Latinoamericana de Estudios de Familia*, 12(2), 87-104. <https://doi.org/10.17151/rlef.2020.12.2.6>
- Cañadas L., y Santos, M. (2020). Rendimiento académico del alumnado universitario participante en un programa de Aprendizaje-Servicio. *Publicaciones*, 50(1), 229-243. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v50i1.15976>

- Camargo, J., Castañeda, J., y Segura, D. (2020). Sentido de vida, depresión y ansiedad en población rural de Cundinamarca, Colombia. *Revista De Ciencias Sociales*, 26(4), 206-216. <https://doi.org/10.31876/rcs.v26i4.34658>
- Carlessi, H., Chocas, L., Alva, L., Nuñez L., Iparraguirre, C., Calvet, M., Santayana, E., Medina, I., Quispe, J., y Fernández F. (2021). Indicadores de ansiedad, depresión, somatización y evitación experiencial en estudiantes universitarios del Perú en cuarentena por Covid-19. *Revista de la Facultad de Medicina Humana*, 21(2), 346-353. [http://www.scielo.org.pe/scielo.php?pid=S2308-05312021000200346&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.org.pe/scielo.php?pid=S2308-05312021000200346&script=sci_arttext)
- Castro, N., Suárez C., X., y Barra Almagiá, E. (2022). Relationships of emotional regulation difficulties and personality factors with life satisfaction of university students. *LIBERABIT. Revista Peruana De Psicología*, 27(1), 415-433. <https://doi.org/https://doi.org/10.24265/liberabit.2021.v27n1.02>
- Cortés, L., Ruiz, M., y Flórez, G. (2021). Mujer y trabajo: transformaciones familiares tras su incorporación al escenario laboral. *Latinoamericana de Estudios de Familia*, 13(2), 78-100. <https://doi.org/10.17151/rlef.2021.13.2.5>
- Daza, A., Morón, J., y Batista, F. (2023). Programas de bienestar universitario y su impacto en el rendimiento académico de los estudiantes. *Revista Venezolana De Gerencia*, 28(101), 126-141. <https://doi.org/10.52080/rvgluz.28.101.9>
- Emiro, J., Castañeda, T., y Zambrano, R. (2022). Sintomatología de depresión y ansiedad en estudiantes universitarios colombianos durante la pandemia Covid-19. *Ciencia Y Enfermería*, 28, 33-50. <https://doi.org/10.29393/CE28-19SDJR30019>
- Fernández, J., y Cárcamo, H. (2021). Relación familia-escuela: significados de profesores rurales sobre la participación de las familias. *Propósitos Y Representaciones*, 9(2), 20-36. <https://doi.org/10.20511/pyr2021.v9n2.636>
- Gabini, S. (2020). Interfaz trabajo-familia y satisfacción laboral: el papel del compromiso afectivo. *LIBERABIT. Revista Peruana De Psicología*, 26(1), 30-52. <https://doi.org/https://doi.org/10.24265/liberabit.2020.v26n1.06>
- Gallardo, F., Carter, B., López, V., Álvarez, C., y Ramirez, R. (2022). Prueba de selectividad universitaria y su relación con el rendimiento académico en Formación Inicial del Profesorado en Educación Física. *REXE- Revista De Estudios Y Experiencias En Educación*, 21(45), 352-364. <https://doi.org/10.21703/0718-5162.v21.n45.2022.018>
- García, L. (2022). Los fondos de conocimiento familiar como una propuesta de inclusión educativa. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, (24), 11-22. <https://doi.org/10.24320/redie.2022.24.e4r.5755>
- Gavilánez, S., Cleonares, A., Nevarez, J., y Sánchez, L. (2021). Diagnóstico de la participación de los padres en educación de los hijos durante la pandemia. *Revista Conrado*, 17(81), 92-101. <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/1874>
- Gutiérrez, J., Garzón, J., y Segura, A. (2021). Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Formación universitaria*, 14(1), 13-24. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062021000100013>
- Granados, J., Gómez, O., Islas, M., Maldonado, G., Martínez, H., y Pineda, A. (2020). Depresión, ansiedad y conducta suicida en la formación médica en una universidad en México. *Investigación en educación médica*, 9(35), 65-74. [https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2007-50572020000300065](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-50572020000300065)
- León, X., Mendoza, M., y Gilar, R. (2021). Clima de aula y rendimiento académico: apuntes en torno al contexto universitario. *Revista Venezolana De Gerencia*, 26(5), 140-156. <https://doi.org/10.52080/rvgluz.26.e5.10>
- López, K., Cárdenas, H., Hernández, J., Gómez, J., y Castineyra, S. (2022). Evaluación de los niveles de actividad física y salud mental en universitarios durante la pandemia SARS-COV2. *Revista Iberoamericana De Ciencias De La Actividad Física Y El Deporte*, 11(2), 90-103. <https://doi.org/10.24310/riccafd.2022.v11i2.14701>
- Medina, L., Sánchez, H., Brevé, L., Medina, E., Salazar, D., Andino, R., Cordova, K., Shafick, J., y Cruz, J. (2020). Prevalencia y determinantes de depresión en estudiantes de medicina, honduras, noviembre, 2017 depresión en estudiantes de medicina. *Revista Científica Ciencia Médica*, 23(2), 154-160. [http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1817-74332020000200005&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1817-74332020000200005&lng=es&tlng=es). NUEVA FUENTE
- Moreno, J., Claudia, A., y Paoloni, P. (2020). Trayectorias de ingresantes universitarios y estrategias de aprendizaje: sus implicancias en el rendimiento académico. *Revista Educación*, 44(2), 244-263. <https://doi.org/10.15517/revedu.v44i2.40055>

- Sandoval K. (2021). Depresión, estrés y ansiedad en estudiantes de Medicina humana de Ayacucho (Perú) en el contexto de la pandemia por COVID-19. *Rev Colomb Psiquiat* (15), 1-8. <https://doi.org/10.1016/j.rcp.2021.10.005>
- Silva, C., Sosa, M., Pérez, J., y Samudio, M. (2021). Frecuencia y factores de riesgo de ansiedad y depresión en internos de medicina durante la pandemia de la COVID-19 en dos universidades privadas del Paraguay. *Revista científica En Ciencias Sociales*, 3(2), 9–19. [http://www.upacifico.edu.py:8040/index.php/PublicacionesUP\\_Sociales/article/view/157](http://www.upacifico.edu.py:8040/index.php/PublicacionesUP_Sociales/article/view/157)
- Trunce, S., Villarroel, G., Arntz, J., Muñoz, S., y Werner, K. (2020). Niveles de depresión, ansiedad, estrés y su relación con el rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Investigación en educación médica*, 9(36), 8-16. 2020. [https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2007-50572020000400008](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-50572020000400008)
- Zapata, A., Cabrera, P., y Velásquez, M. (2016). Factores institucionales incidentes en el rendimiento académico: un estudio de percepción. *Revista De Psicología Universidad De Antioquia*, 8(1), 35–47. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/psicologia/article/view/326891>

# DESAFÍOS Y PERSPECTIVAS DE LA EDUCACIÓN

**TOMO 2**

**CAPÍTULO**

**9**



DOI: <https://doi.org/10.53595/eip.008.2023.ch.9>

**Pedagogía ética y solidaria: claves para  
el desarrollo socioafectivo en las aulas**

**Elena Valdez Landeo  
Marleni Mendoza Damas  
Nolberto Leyva Aguilar  
Gloria Cunia Huaman  
María Esther Cuipal Ruiz**



**EIP** EDITORIAL  
IDICAP  
PACÍFICO

# Pedagogía ética y solidaria: claves para el desarrollo socioafectivo en las aulas

## Elena Valdez Landeo

Universidad San Ignacio de Loyola S.A.  
<https://orcid.org/0000-0001-6742-210X>  
[valdezlandeoelena@gmail.com](mailto:valdezlandeoelena@gmail.com)



Licenciada en Educación Inicial. Docente en Educación superior, Magister: Docencia universitaria UNE. "Enrique Guzmán y Valle"-La Cantuta. Capacitadora en Universidades públicas y privadas entre ellas: Cayetano Heredia, Marcelino Champagnat, USIL, Universidad del Santa. Actualmente docente de 40 horas en el IESPP. "Manuel Gonzáles Prada"

## Marleni Mendoza Damas

Universidad César Vallejo  
<https://orcid.org/0000-0002-9067-8063>  
[marleni.educa.75@gmail.com](mailto:marleni.educa.75@gmail.com)



Licenciada en Educación Secundaria Especialidad: Matemática, de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Magister con mención en Evaluación y Acreditación de la Calidad de la Educación de la Universidad San Ignacio de Loyola. Docente del Programa de Formación Humanística de la Universidad César Vallejo y de la Universidad Tecnológica del Perú.

## Nolberto Leyva Aguilar

Universidad Cesar Vallejo - Trujillo  
<https://orcid.org/0000-0002-3697-7361>  
[leyva.aguilarnolberto@gmail.com](mailto:leyva.aguilarnolberto@gmail.com)



Licenciado en Educación secundaria. Especialista en Innovación Educativa. Maestro en Pedagogía Universitaria. Maestro en Investigación e Innovación. Doctor en educación. Posdoctorado en Filosofía e Investigación. Docente de la Escuela de posgrado de la Universidad Cesar Vallejo. Expositor internacional en EE.UU, Chile, México y España.

## Gloria Cunia Huaman

Universidad Católica de Trujillo  
<https://orcid.org/0000-0002-6842-9001>  
[gcuniahuaman@gmail.com](mailto:gcuniahuaman@gmail.com)



Licenciada en Educación Inicial. Magíster en Investigación y Docencia Universitaria. Técnica en cosmetología. Facilitadora de Alfabetización. Docente Inspecadem –Auxiliar de Educación Inicial - Piura. Docente IESPP Nelson Rockefeller – Lima. Docente en la I.E Rodrigo Chinchay Pacheco –Chanrro – Piura. Docente IESP San Marcelo - Lima

## María Esther Cuipal Ruiz

Universidad Peruana Cayetano Heredia  
<https://orcid.org/0009-0008-2708-5485>  
[licmarircuipal@hotmail.com](mailto:licmarircuipal@hotmail.com)



Licenciada en Educación Primaria , Psicóloga ,Segunda Especialidad en Educación Especial, Magíster con mención en Acreditación y Evaluación Educativa ,Adjunta de jefatura de personal, Especialista de PAICRUM, Especialista de Bienestar Social-PSICOLOGA de la USE 11, Capacitadora, Formadora, Asesora de Docentes y Directivos a nivel nacional.

## **Pedagogía ética y solidaria: claves para el desarrollo socioafectivo en las aulas**

### **Ethical pedagogy and solidarity: keys for socio-affective development**

Elena Valdez Landeo  
Marleni Mendoza Damas  
Nolberto Leyva Aguilar  
Gloria Cunia Huaman  
María Esther Cuipal Ruiz

#### **Resumen**

El actual panorama socio-económico y político de la humanidad, donde la crisis de desigualdad se presenta en todas partes, invita a la sociedad a reflexionar sobre su papel en el mundo. Así, el presente trabajo tiene por objetivo realizar un análisis crítico del contexto desde la filosofía pedagógica ética y solidaria para mejorar la competencia socioafectiva de las personas desde las escuelas y, con ello, de la sociedad. Se plantea como tesis rediseñar el sistema educativo, principalmente peruano, desde un enfoque humanístico, donde los problemas “ajenos” sean entendidos como responsabilidades propias y la pedagogía actúe como agente reivindicativo del ser desde la ética solidaria. La metodología empleada para el presente trabajo fue el enfoque cualitativo de tipo hermenéutico-crítico. Se propone en consecuencia, desde el análisis crítico, la construcción de un nuevo aparato sistémico donde el bienestar colectivo destierre a la individualidad enraizada producto de la globalización, convirtiéndose así la pedagogía solidaria y ética en el aparato reflexivo del ser que busca su emancipación para alcanzar la anhelada equidad social. Se concluye que, ante la necesidad de cambio global, la pedagogía solidaria y ética se perfila como el camino a seguir para el bien común, donde la reflexión interna del ser pase a convertirse en una acción política-colectiva inculcada desde las aulas.

**Palabras clave:** Desarrollo socioafectivo, enfoque humanista, pedagogía ética, pedagogía solidaria.

#### **Abstract**

The current socio-economic and political panorama of humanity, where the inequality crisis occurs everywhere, invites society to reflect on its role in the world. Thus, the present work aims to carry out a critical analysis of the context from the ethical and supportive pedagogical philosophy to improve the socio-affective competence of people from schools and, with it, of society. It is proposed as a thesis to redesign the educational system, mainly Peruvian, from a humanistic approach, where "other people's" problems are understood as their own responsibilities and pedagogy acts as a claiming agent of

being from the ethics of solidarity. The methodology used for the present work was the qualitative approach of the hermeneutic-critical type. Consequently, it is proposed, from critical analysis, the construction of a new systemic apparatus where the collective well-being banishes the rooted individuality product of globalization, thus converting the solidarity and ethical pedagogy into the reflective apparatus of the being that seeks its emancipation to achieve the desired social equity. It is concluded that, given the need for global change, solidarity and ethical pedagogy is emerging as the path to follow for the common good, where the internal reflection of being becomes a political-collective action inculcated from the classroom.

**Keywords:** Socio-affective development, humanistic approach, ethical pedagogy, solidarity pedagogy.

## Introducción

En esta convulsionada época impregnada de incertidumbre y brutal inequidad, encaminado a ensanchar la brecha humana al considerar al otro como competidor; y ante la desopilante y encarnizada competencia cognitiva como la rimbombante expresión de la humanidad en nombre de la natural supervivencia, resurgen voces pedagógicas desde miradas éticas que pretenden revertir el oscuro destino buscando y construyendo espacios solidarios al interior de su entorno formativo en aras de construir un mejor futuro.

De hecho, el Papa Francisco describe la situación socio-educativa de la siguiente manera:

La educación integral y de calidad, y los patrones de graduación siguen siendo un desafío mundial. A pesar de los objetivos y metas formulados por la Organización de las Naciones Unidas (ONU) y otros organismos (...) y de los importantes esfuerzos realizados por algunos países, la educación sigue siendo desigual entre la población mundial (2021, p. 9).<sup>1</sup>

Estas voces pedagógicas pretenden según Auris et al. (2021), masificar y concientizar paradigmas educativos con la intención de mostrar mayores alternativas pedagógicas para una nueva generación, una más tolerante y reflexiva con su entorno, pretendiendo alcanzar metas colectivas donde la comunidad entera sea protagonista del cambio, teniendo como guías permanentes a los docentes, directivos educativos y estudiantes, quienes pasarán a convertirse en orientadores de la nueva vida.

No obstante, la realidad cotidiana enrostra que la humanidad está constantemente librando conflagraciones bélicas, absurda discriminación, corrupción global, enfermedades y desigualdad sombreada de contaminación sociológica y ecológica. Así se configura una sociedad con desencuentros fraternos en un mundo complejo y altamente disruptivo, donde se olvida que lo más importante es lograr construir una sociedad fraterna. De modo que, se hace necesario, con el sostén de una nueva ruta pedagogía ética y solidaria, construir una infraestructura educativa que desarrolle y potencie energía

---

<sup>1</sup> Discurso en el Seminario de Educación: El Pacto Mundial, 07/02/20.

social-ecológica para alcanzar el desarrollo sostenible, esto basado en una gestión eficiente y con conciencia política universal.

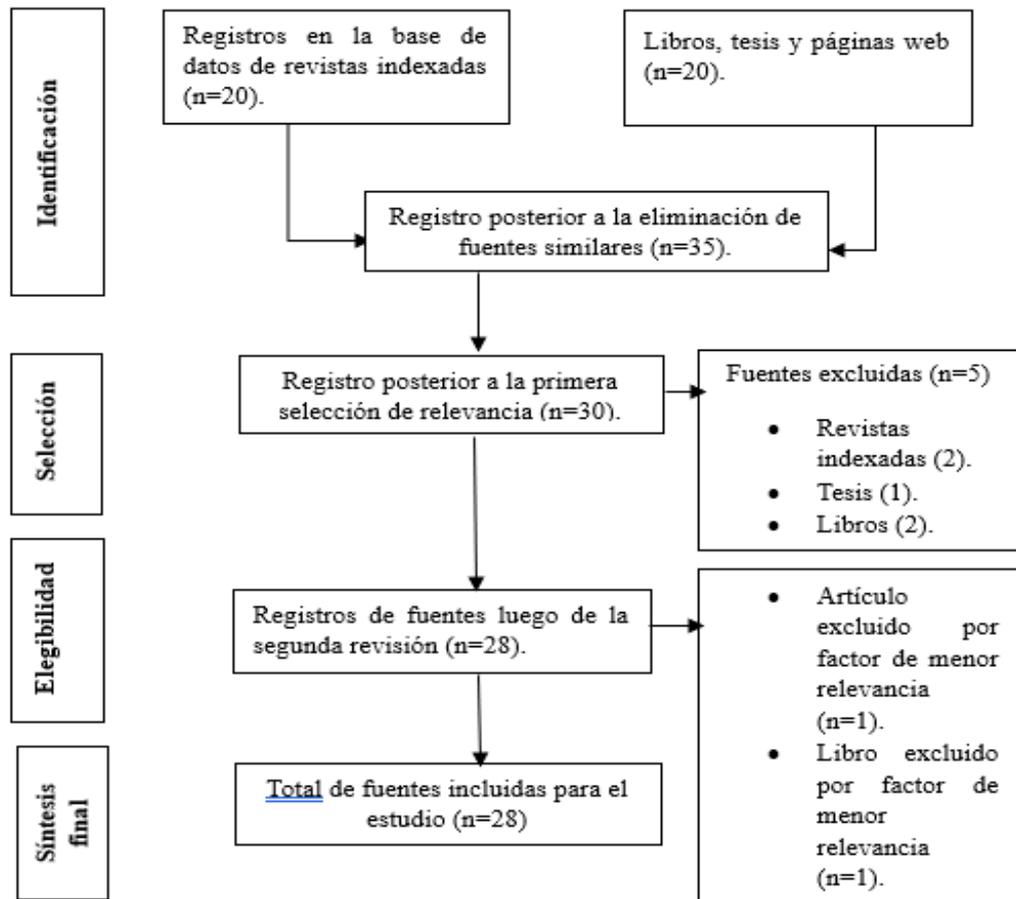
En ese sentido, la propuesta del trabajo va de la mano con lo planteado por Briones (2018), quien considera a la pedagogía como aquella que traspasa los estructuralismos mecanicistas impuestos y se coloca a la vanguardia de la evolución comunitaria pensando en el buen vivir. De esta manera, la pedagogía es vista como un proyecto ético y solidario para el desarrollo sostenible, el cual busca transformar en un modo de vida dentro y fuera de las aulas, representando nuevas maneras de pensar, actuar y vivir, irradiando esperanza al futuro humano (Plana et al., 2022).

## Método

El trabajo de investigación se realizó bajo el enfoque cualitativo de tipo análisis bibliográfico. Si bien la pedagogía ética y solidaria es un proyecto de alcance mundial, principalmente se presenta dentro del contexto peruano. La técnica de recolección de datos fue la revisión documental el cual permite analizar, interpretar, criticar y proponer nuevas alternativas para el sistema educativo, en este caso, de corte humanístico y solidario. Para tal efecto se empleó como instrumento las fichas de análisis bibliográfico que permite ordenar y sistematizar de una mejor manera la información recolectada. Acerca de los criterios de inclusión y exclusión bibliográfica como la cantidad recolectada, rechazada y sus motivos se pueden ver en la siguiente tabla y figura.

**Tabla 1**  
Criterios de inclusión y exclusión bibliográfica

<b>Criterios de inclusión</b>	<b>Criterios de exclusión</b>
Artículos, libros, tesis y páginas web.	Conferencias, reseñas, monografías, tesinas, otros.
Investigaciones halladas en bases de revistas indexadas y de autores considerados referentes del tema.	Investigaciones no halladas en Scopus, WoS o Scielo.
Idioma español o inglés.	Fuentes en cualquier otro idioma.
Investigaciones relacionadas a la educación y las ciencias sociales.	Áreas de investigación distinta a las educativas y sociales.



**Figura 1**  
Fases de revisión de la literatura.

## Desarrollo

A pesar de que se presenta un futuro incierto y que nada es suficiente en estos tiempos líquidos, la comunidad educadora bajo el enfoque ético aspira conocer intrínsecamente a los estudiantes otorgándoles sentido ético a su destino y ejerciendo filosóficamente la práctica de la no violencia con el fin de evitar toda fricción con la naturaleza humana. Como se sabe, las personas evidentemente son un cúmulo de formación e interacción social producto de la lengua, tradición y herencia cultural, de amor y desamor, de tragedias y triunfos que conllevan a particularidades que deben ser cohesionados satisfactoriamente por la educación en búsqueda de una cultura de paz (Unesco, 2013).

Bajo estos lineamientos, es momento que, en la educación, tanto educadores como educandos, se desarrollen íntegramente en espacios de entendimiento recíproco, convivencia saludable, escucha y emociones socio-afectivas, ampliando así las fronteras mentales y espirituales con el objetivo de encontrar un sentido a la vida de manera colectiva. En consecuencia, la esfera académica ha de ser la principal preocupación en todo espacio político regional o local, construyendo una sólida experiencia activa e innovadora de desarrollo para los Estados-nación centrado en la formación del estudiante englobado y en beneficio de la sociedad-comunidad.

Se está hablando entonces de una pedagogía ética, la cual debe ser necesariamente desarrollada por docentes con un amplio patrimonio moral, centrado en el empoderamiento de valores deontológicos puestos de manifiesto a lo largo de su historia personal y profesional. Donde la esfera personal docente está centrada en la construcción familiar como núcleo central del buen vivir y la esfera social vinculada a la comunidad de manera sostenida y voluntaria, lo que impacta positivamente en la vida de la comunidad educativa.

Asimismo, el ejercicio social del docente ético se ve pauteado por sus condiciones dialécticas que, a pesar de una adormecida sociedad consumista, no renuncia a la paz como norte de justicia, exaltando una vida digna de hacer el bien a los demás como una acción natural. Ve a la sociedad como una escuela ciclópea, entendiendo la diversidad como una enorme ventaja para la preservación de una sociedad más justa reflejada en la vida cotidiana. En consecuencia, se debe entender según Savater (1997) que

La educación no es en sí misma un fin, es decir, no se educa a un ser con el único propósito de educarlo, sino con miras a los fines que le son trascendentes, de orden moral, religioso, político u otros. Cualquier educación es normativa y su orientación descansa, por tanto, sobre opciones filosóficas; de manera que una pedagogía absolutamente neutral, en el sentido del alicismo estrecho y primario, es una ilusión, si no una mentira (p. 96).

Se argumenta aquí que la educación normativa es vista como un obstáculo, en cierta medida, para la práctica cotidiana en las aulas y fuera de estas, de la solidaridad y la ética pedagógica. En ese sentido, el presente trabajo propone a la autoridad y a la disciplina como acciones complementarias a la acción educativa,

porque ante una figura de autoridad, nunca impuesta sino aceptada y reconocida como tal, la disciplina está más vinculada con el diálogo, la confianza y el respeto mutuo que con formas anquilosadas de ejercicios de poder (...) Por eso decimos que la autoridad hay que ganársela todos los días y, relacionándolo con la intencionalidad de la autonomía de ese otro-a, debe tener vocación futura de trasvase, es decir, debe tener como horizonte que el educando sea fuente de autoridad a su vez (Vila, 2019, p. 189).

En resumen, la acción pedagógica ética y solidaria debe, según Pallares y Lozano (2020), confrontar a los tradicionalismos educativos con la intención de cambiar el rumbo pedagógico y social, confiriendo a los actores de lucha una responsabilidad con el otro para contribuir con la construcción de conocimientos y prácticas educativas colectivas de manera directa e indirecta, vale decir, desde las aulas o fuera de estas en la practicidad y actuar cotidiano.



**Figura 2**  
Principales actores para la pedagogía ética-solidaria

### **Pedagogía ética de la educación básica**

Considerando como rol principal de la Pedagogía ética a la responsabilidad política y solidaria con el habitad mundial, es importante mencionar que, con la tierra hoy cada vez más gris, es impostergable actualizar y compartir en la práctica sus métodos de cohabitación<sup>2</sup> para lograr la construcción ciudadanía con enfoque humanístico. Así, la Pedagogía ética, que se basa también en la transversalidad, debe insertarse en el currículo del sistema educativo con el objetivo de empoderar a los seres humanos en la práctica multi-científica de equidad y con capacidad de ver al otro como a uno mismo.

Como bien refieren Vásquez y Escámez (2022), la pedagogía ética es un mecanismo educativo que busca conexiones sociales democráticas con el fin de superar las imposiciones y dar voz a todo individuo. Esta pedagogía es entendida como la emancipación de las relaciones interhumanas, como las buenas prácticas de convivencia, empatía y alejada de un lenguaje vertical, apelando a una relación de respeto y sinceridad en la vida cotidiana.

De esta manera, es importante separar las acciones y concepciones de la ciencia tradicional para establecer nuevos mecanismos hacia la acción humana ética y solidaria desde la pedagogía. Meirieu (2022) sobre la ciencia clásica menciona lo siguiente:

La ciencia es un árbitro entre los conocimientos, no es un árbitro entre las acciones humanas. Mirad lo que pasa hoy en torno a la pandemia. No son los científicos quienes deciden, son los políticos quienes deciden con las ideas de los científicos. La decisión no es así científica sino política. Una decisión sobre las acciones humanas es siempre política. Un profesor toma decisiones en su clase permanentemente y sus decisiones se refieren a valores (...) en la educación, el árbitro final, no es la ciencia,

---

<sup>2</sup> Entendida como forma de vida de cuidar y respetar a los demás

sino los valores, las finalidades, las perspectivas que adoptamos, al servicio de las cuales ponemos la ciencia (p. 81).

Meirieu (2022) coloca entonces al docente como el agente político que decide el andar de la ciencia pedagógica para llegar a través de la renovada científicidad y reflexión al bien común. De este modo, el docente es comprendido como el ingeniero social poseedor de una alta sensibilidad humana forjada en su largo empoderamiento moral, por el cual asume el liderazgo en la construcción de una cultura de paz sostenida centrado en la mente y corazón de las personas para una apropiada convivencia bajo marcos de tolerancia socio-cultural (Cortina, 2000).

En suma, el maestro ético es un tutor paradigmático centrado en el ser, el cual evita expresar sucesos negativos del estudiante, mejorando las políticas educativas, rediseñando estrategias colaborativas vivenciales, comprometiendo a toda la sociedad, auto equipando su patrimonio moral con vista a un mundo mejor; de esta manera, ve al otro con tolerancia, afectividad y empatía, invitando a predicar esta nueva religión pedagógica, es decir, una cultura de paz en el sistema educativo para garantizar la supervivencia de la raza humana (Pinto et al., 2019).

En consecuencia, como íconos de la moralidad, los educadores tienen la misión de liderar un cambio continuo de crecimiento personal y social, demostrando que la educación ciudadana y ética hoy debe alejar a la humanidad del salvajismo para sobrevivir solidariamente. Se habla entonces desde la pedagogía ética, de la construcción permanente y constante del ser humano, donde según Galtung (1995), la identidad juega un papel social fundamental, por tanto, su concepto como su práctica deben desoccidentalizarse, traspasar lo monológico para no ir en un solo ritmo ético y de convivencia respetuosa y responsable, sino por el contrario, sentirse parte de un grupo social y un proyecto (Felix, 2021). De modo que, la educación ética se presenta importante porque:

Los seres humanos somos proyectos y podemos tener proyectos para el mundo. El futuro no es solo porvenir, es también por hacer. Somos lo que somos... y también lo que podemos llegar a ser. Somos vocación de lo que todavía no somos. Nuestra identidad es siempre horizonte. Somos promesa, semilla, proyecto (Pérez, 2014, p. 54).



**Figura 3**  
Resultados pedagógicos de la recombinação ética y solidaria

## **Pedagogía solidaria en la educación básica**

La pedagogía solidaria se desprende de las acciones éticas desarrolladas en las comunidades y las aulas, su compromiso se encuentra en formar ciudadanos morales sobreponiendo los intereses individuales al fragor de la colectividad. Este proceso pedagógico destierra la individualidad construyendo una colectividad socioafectiva que apela al bienestar universal propuesta por Sócrates como uno de sus principales teóricos que permite pergeñar esta aventura solidaria. La intención, según García y Ruiz (2022), es sacar del concepto y práctica educativa la preocupación educativa contemporánea ligada a la empleabilidad y situarla en el campo humanístico, permitiendo a los estudiantes adquirir competencias sociales a través de la reflexión, compromisos e interacciones sociales.

No obstante, si bien la solidaridad parece ser exclusividad de la práctica individual e intrapersonal del ser, su propuesta y enseñanza se da para y de manera colectiva, por tanto, es clave también protagonizar a la solidaridad pedagógica como destino mundial, ingresando ésta al ejercicio político, a la toma de decisiones como vanguardia activa para ejercer roles protagónicos dispuestos a liderar los destinos de la humanidad. Trata entonces la pedagogía solidaria de erradicar la pobreza, promover los derechos humanos a su máxima expresión y la justicia social respetando la diversidad a través de la empatía colectiva (Bokova, 2015).

La solidaridad pedagógica con rumbo político bien podría entonces colocar su enfoque en cartas máximas de las naciones como la Constitución, elaborando normas complementarias, leyes orgánicas y otros documentos descentralizados que consideren irremediablemente a la ética con enfoque para promover un aprendizaje más allá de las aulas, que concienticen acerca de la importancia de ir fortaleciendo la nación de manera democrática: desde todos los rincones y en todos los niveles, haciendo eco la voz del pueblo que hoy no deja escucharse. Para Cussiánovich y Schmalenbach (2015), la pedagogía ética-solidaria pretende transvasar el quehacer educativo del individualismo al colectivismo, pasando de la interpersonalidad a la relación social comunitaria con sentido socioafectivo y político.

Sin embargo, es innegable que la filosofía que hoy prima en el ser humano es la competitividad e individualismo que imposibilita el desarrollo de una educación constructivista de carácter colectivo (Pérez, 2014). Entonces, el desafío de la educación solidaria se encuentra en inocular en la mente humana el amor por todo lo que los rodea, es decir, más allá del cuidado y respeto hacia el otro ser humano, se habla así por ejemplo del cuidado a la naturaleza, protegiéndola con alta responsabilidad en el que se abran foros, debates y congresos para lograr la alfabetización ecológica y solidaria. Se cuestiona entonces desde la pedagogía solidaria holística: ¿Cómo recuperar el amor por la golpeada madre naturaleza? Cambiar el paradigma capitalista de extracción y explotación podría ser el camino, aquí la importancia de una nueva pedagogía que se preocupe por el cuidado general de las cosas. En palabras de Mendieta (2021):

Este modelo a su vez implica cambios en los componentes educativos, asumir retos tanto institucionales como personales. No es una

tarea fácil pues tenemos como agentes individualizadores del ser humano y que lo deshumanizan de manera acelerada la globalización, los medios de comunicación, el capitalismo salvaje, los avances tecnológicos, etc., pero no es imposible, sí se puede construir un mundo mejor, más solidario, más humano, menos violento, más comprometido consigo mismo y con los demás y su planeta (p. 18).

Se puede posicionar entonces a esta pedagogía como aquella que pretende reconfigurar al ser desde su espiritualidad, aquella que “no es el lujo de los pobres, [sino que] es una simple tarea para cada uno de nosotros” (Calcuta, 1989, p. 23). Se toman aquí palabras de personajes envueltos en la religiosidad toda vez que sus reflexiones traspasan las fronteras de la fe y convierten sus enseñanzas en paradigmas sociales practicadas y practicables, donde la religión desde su prédica del buen vivir colabora con la pedagogía científica-solidaria posibilitando nuevas formas de vivir. Así:

Mientras que, para la teología moral, Dios se postula como ideal moral —como «máxima persona»— tan enamorado de la capacidad moral de los seres racionales que impide que la injusticia sea la última palabra de la historia. Lo que sucede (...) es que en ambos casos los «papeles» entre Dios y la moral han cambiado. Dios no es ya el legitimador de las normas morales (...) Por el contrario, es la existencia innegable de la moral universal la que abre un camino para descubrir la razonabilidad de la afirmación «Dios existe». [Así] aquel a quien no preocupe el progreso moral, tampoco le interesa la figura del pedagogo o del justiciero (Cortina, 2000, p. 74).



**Figura 4**  
Obstáculos para la pedagogía solidaria

## **Desarrollo socioafectivo en la educación básica**

Indudablemente, las competencias socioafectivas ocupan un espacio importante en el desarrollo intrapersonal del ser, su práctica conlleva a generar renovados espacios de comprensión y preocupación por el otro. Desde la pedagogía, su práctica tiene que ver con el desarrollo integral de los estudiantes, desintegrando la pedagogía tradicional que según Huerta y Vicario (2021), tiene como principal intención formar personas repetitivas de conceptos estáticos a través de la enseñanza vertical de transmisión de conocimientos docente-estudiante, dejándose de este modo de las competencias socioafectivas marginadas.

Se impulsa aquí entonces el desarrollo de la socio-afectividad pedagógica desde posturas filosóficas que se ocupen de la interioridad de las personas, como el planteado por Sócrates, quien postula lo siguiente:

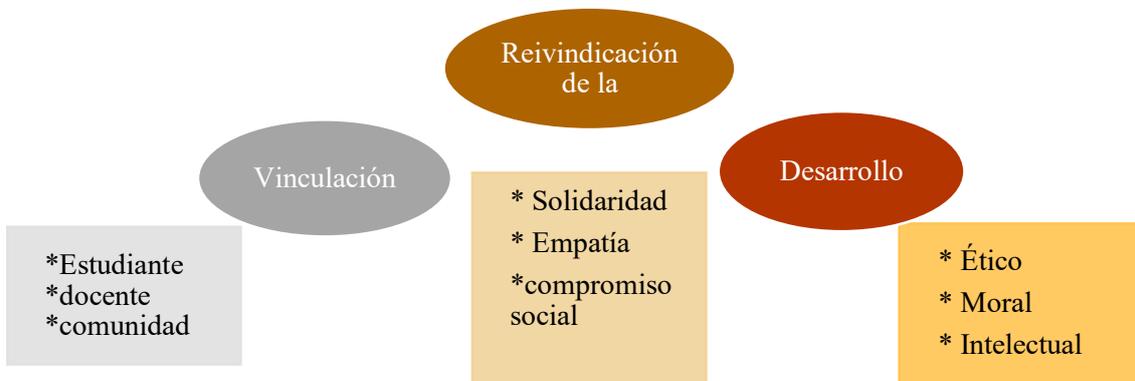
(...) antes que el cuidado del cuerpo y de las riquezas, antes que cualquier otro cuidado, es el del alma y de su perfeccionamiento; porque no me canso de decirles que la virtud no viene de las riquezas, sino por el contrario, que las riquezas vienen de la virtud, y que es de aquí de donde nacen todos los demás bienes públicos (Sócrates citado en Platón, 1871, p. 69).

Así, ante un mundo inquietante e inestable, donde la modernización avanza progresiva y rápidamente sin miramientos hacia la ampliación de las brechas sociales, políticas y económicas (Yousafzai, 2014), es necesario reconsiderar el quehacer educativo hacia una educación sentipensante y socioafectiva. Posturas filosóficas como la de Sócrates impulsan al hombre, como ser individual y colectivo, a ser el propio arquitecto de la absolución de sus necesidades y de la comunidad, esto desde el descubrimiento de los males políticos que permiten ver el avance de la humanidad de manera crítica. Ahora bien, existen también otros modelos educativos tal vez poco conocidos como la pedagogía de Jesús, que puede ser vista como un canal educativo solidario para alcanzar el desarrollo sostenible de la humanidad, esta presenta, más que un carácter enteramente religioso, ético y político con visión de reversión individualista (Pinto et al., 2019).

De este modo, el desarrollo socioafectivo desde las aulas puede formar concepciones más amplias y solidas de ética y solidaridad, donde se revierta el actual predominio occidental sobre el resto de culturas ignoradas (Felix, 2021). Así, la pedagogía ética y solidaria con enfoque socioafectivo propone revertir la siguiente condición del hombre del Tercer Mundo:

Desde los orígenes de las sociedades de clases, quienes ejercieron el poder tuvieron que implementar una “educación oficial” con sus perfiles ideológicos, culturales, cognitivos, disciplinarios. Pero siempre, a su vez, han sido desafiadas por las mayorías despojadas y, en el campo educativo, por tendencias pedagógicas rebeldes y radicalmente democráticas, inspiradas en ideales emancipatorios (Imen, 2021, p. 171).

En consecuencia, este modelo pedagógico también busca la reivindicación del olvidado desde prácticas humanas más solidarias, donde la violencia no sea un mecanismo de confrontación de ideales para el “progreso”, apresurándose de este modo espacios a nuevos ideales socio-educativos (Gandhi, 2013). De manera que, se propone desarrollar mecanismos interconectados desde cada rincón del mundo ligados con la sensibilidad y la empatía social-ecológica, la cual contribuya a una formación holística del ser a partir de una educación humanística y sostenida para el progreso del ecosistema (Curiel, et al., 2018).



**Figura 5**  
Importancia de la educación socioafectiva

## Conclusión

Los conflictos sociales, políticos y económicos invitan a la sociedad a reformular su comportamiento en el mundo. La pedagogía como científicidad teórica y práctica propone un conjunto de modelos para reformular el quehacer humano a favor de una colectividad justa y equitativa. Así, la pedagogía ética y solidaria se postula como práctica educativa renovadora y reivindicativa, pasando de la incertidumbre y tensiones sociales contemporáneas hacia un periodo donde se erradica los sistemas de opresión y se da espacio a nuevas oportunidades en equipo (Luther, 2014).

Así, la pedagogía ética y solidaria bajo el enfoque socioafectivo se convierte en una herramienta política del bien común, donde se delinean acuerdos como fruto de un consenso mundial, respetando la diversidad de cada Estado-nación y asumiendo una responsabilidad humanística desde las escuelas normadas en una nueva currícula escolar, esto pues a favor de un mundo viable, libre, próspero, pacífico, justo y con desarrollo sostenido.

Finalmente, esta unión entre ética y solidaridad para una nueva pedagogía se convierte en una herramienta humanística tan importante que puede, en palabras de Vázquez y Escámez (2022), restituir los actuales paradigmas de aislamiento social e individualismo confrontando directamente los modelos dominantes para hacer de las

naciones sociedades democráticas y justas. En consecuencia, se muestra como una pedagogía popular y en contra de la colonialidad del ser y su cultura.

## Referencias

- Auris Villegas, D., Becerra Gutiérrez, E., Esteban Nieto, N., Quispe Almeida, J., & Arévalo, A. (2021). Docencia ética para construir una cultura de paz. *Revista Innova Educación*, 4(1), 172-186. <https://doi.org/10.35622/j.rie.2022.01.013>
- Bokova, I. (2015). Replantear la educación ¿Hacia un bien común mundial? Paris: Unesco. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232697>
- Briones Yela, (2018). Dos palabras sobre pedagogía y humanismo moderno. En: Iza Villacís (ed.), *Persona, educación y filosofía: reflexiones desde la educación universitaria*, 155-165. Quito: Editorial Abya-Yala, <https://doi.org/10.7476/9789978104934.0010>
- Calcuta, T. (1989). *Madre Teresa de Calcuta: Símbolo de Caridad y amor*. San José: Imprenta Nacional. [http://www.asamblea.go.cr/sd/Otras\\_publicaciones/Madre%20Teresa%20de%20Calcuta%20s%20C3%ADmbolo%20de%20Caridad%20y%20Amor.pdf](http://www.asamblea.go.cr/sd/Otras_publicaciones/Madre%20Teresa%20de%20Calcuta%20s%20C3%ADmbolo%20de%20Caridad%20y%20Amor.pdf)
- Cortina, A. (2000). *Ética mínima, introducción a la filosofía práctica*. Madrid: Editorial Tecnos. [https://tallersurzaragoza.files.wordpress.com/2012/11/cortina\\_adela-etica\\_minima.pdf](https://tallersurzaragoza.files.wordpress.com/2012/11/cortina_adela-etica_minima.pdf)
- Curiel, L., Ojalvo, V. y Cortizas, Y. (2018). La educación socioafectiva en el proceso de enseñanza aprendizaje. *Revista Cubana de Educación Superior*, 37(3), 1-12. [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0257-43142018000300005&lng=es&tlng=es](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0257-43142018000300005&lng=es&tlng=es).
- Cussiánovich, A., y Schmalenbach, C. (2016). La Pedagogía de la Ternura -Una lucha por la dignidad y la vida desde la acción educativa. *Diálogos*, (16), 63-76. <https://doi.org/10.5377/dialogos.v0i16.2516>
- Felix, E. (2021). Perú: lucha por la integración pluricultural y el peligro de la modernidad en la educación. *Revista Estudios Psicológicos*, 1(4), 33-50. <https://doi.org/10.35622/j.rep.2021.04.002>
- Galtung, J. (1995). Pasión por la paz: entrevista con Johan Galtung. *Revista Internacional de Filosofía Política*, 5, 153-168. <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/15486>
- Gandhi, M (2013). Mahatma Gandhi. No hay comienzo para la paz, la paz es el camino. Personería de Bogotá D.C. <https://repositoriocdim.esap.edu.co/handle/123456789/8674>
- García, J., y Ruiz, M. (2022). La idea de Universidad desde un enfoque humanista: la contribución del Aprendizaje-Servicio como filosofía de la Educación Superior. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 34(2), 159-176. <https://doi.org/10.14201/teri.27887>
- Huerta, R., Vicario, M. (2021) ¿Cómo se atendieron las competencias socioafectivas de los estudiantes de educación superior en la pandemia? *Texto Livre, Belo Horizonte-MG*, 14(2), 1-13. DOI: 10.35699/1983-3652.2021.33937 <https://periodicos.ufmg.br/index.php/textolivres/article/view/33937>
- Imen, P. (2021). Hacia una Pedagogía de la Solidaridad: tendiendo puentes entre el cooperativismo y la educación. *Revista Idelcoop*, 233, 156-173. [https://www.idelcoop.org.ar/sites/www.idelcoop.org.ar/files/revista/articulos/pdf/233\\_4\\_edu\\_1.pdf](https://www.idelcoop.org.ar/sites/www.idelcoop.org.ar/files/revista/articulos/pdf/233_4_edu_1.pdf)
- Luther, M. (2014). *Tengo un sueño y otros textos*. México D.C.: Universidad Autónoma del Estado de Morelos. <http://investigacion.uaem.mx/archivos/epub/tengo-sueno-mlk/tengo-sueno-mlk.pdf>
- Meirieu, P. (2022). El futuro de la Pedagogía. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 34(1), 69-81. <https://doi.org/10.14201/teri.27128>
- Mendieta, M. (2021). La educación del siglo XXI basada en competencias, fomento de valores y desarrollo de la dimensión afectiva. *Revista Torreón Universitario*, 10(27), 19-25. <https://doi.org/10.5377/torreon.v10i27.10835>
- Pallares, M. y Lozano, M. (2020). Diálogo con el ‘Manifiesto por una pedagogía post-crítica desde la esperanza como acción social transformadora. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 32(2), 65-79. <https://doi.org/10.14201/teri.22451>
- Papa Francisco I. (2021). *La Nueva Educación y el Pacto Educativo Global*. México D.F.: Conferencia de Provinciales en América Latina y El Caribe –CPAL <https://ciec.edu.co/wp-content/uploads/2021/03/LA-NUEVA-EDUCACION-VERSION-ESPANOL.pdf>
- Pérez, A. (2014). *Decide tu vida. Elige ser feliz*. Bilbao: Mensajero. <https://media.oipdf.com/pdf/a47f84fc-f90c-4ba1-a911-d44587174aa8.pdf>
- Pinto, M., Jaramillo, D. y Hernández, R. (2019). La pedagogía de Jesús, una propuesta de acompañamiento y compromiso social que orienta, comunica y vive el docente de ere de la institución educativa san

- francisco de la ciudad de Tuluá valle. (Tesis de licenciatura) Pontificia Universidad Javeriana  
<https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/45136>
- Plana, M., Vallejos, R., y Romero, E. (2022). Análisis de la práctica docente desde la pedagogía de la alteridad: Un estudio cualitativo y comparado. *Revista Complutense de Educación*, 33(2), 301-310. <https://doi.org/10.5209/rced.74283>
- Savater, F. (1997). *El valor de educar*. Barcelona: Editorial Ariel S.A.  
<https://www.ivanillich.org.mx/Conversar-educar.pdf>
- Plantón (1871). *La apología de Sócrates*. Madrid: edición de Patricio de Azcárate.  
<https://www.filosofia.org/cla/pla/img/azf01043.pdf>
- Unesco (2013). *Caja de herramientas en educación para la paz*. México D.F.: Oficina de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.  
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000221205.locale=es>
- Vásquez, V. y Escámez, J. (2022). Universidad y sostenibilidad social desde la ética del cuidado. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 34(2), 141-158. <https://doi.org/10.14201/teri.27817>
- Vila, E. (2019). Repensar la relación educativa desde la pedagogía de la alteridad. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 31(2), 177-196. <http://dx.doi.org/10.14201/teri.20271>
- Yousafzai, M. (2014). Discurso de Malala Yousafzai en la recepción del Premio Nobel de la Paz 2014. 1-14. <https://www.pediatriasocial.es/HtmlRes/Files/DiscursoMalala.pdf>

# DESAFÍOS Y PERSPECTIVAS DE LA EDUCACIÓN

**TOMO 2**

**CAPÍTULO**

**10**



DOI: <https://doi.org/10.53595/eip.008.2023.ch.10>

## **Tutoría Universitaria y el Desempeño Académico en los estudiantes del Programa de Lengua, Literatura, Psicología y Filosofía**

**Abraham Coila Torres  
Wido Willam Condori Castillo  
Ronald Ruelas Vargas  
Milciades Conrado Suaña Calsín  
Juan Alexander Condori Palomino**



**EIP** EDITORIAL  
IDICAP  
PACÍFICO

# **Tutoría Universitaria y el Desempeño Académico en los estudiantes del Programa de Lengua, Literatura, Psicología y Filosofía**

## **Abraham Coila Torres**

Universidad Andina Néstor Cáceres Velásquez  
<https://orcid.org/0000-0002-9506-7050>  
[abraham2525@gmail.com](mailto:abraham2525@gmail.com)



Licenciado en Lengua, Literatura, Psicología y Filosofía. Magíster Scientiae en Educación Superior de la Universidad Nacional del Altiplano de la Ciudad de Puno

## **Wido Willam Condori Castillo**

Universidad Nacional del Altiplano.  
<https://orcid.org/0000-0001-6569-9148>  
[widocondori@unap.edu.pe](mailto:widocondori@unap.edu.pe)



Licenciado en Educación Primaria, Magíster Scientiae en Matemática y Comunicación en Educación Primaria y Doctor en Educación. Actual docente de pre y post grado de la UNA Puno. En 2014 – 2016, presidente de calidad y acreditación del de la Carrera Profesional de Educación Primaria. En 2017, miembro de Comité Técnico del Licenciamiento de la UNA-Puno. 2021, director de la Escuela Profesional de Educación Primaria – UNA Puno.

## **Ronal Ruelas Vargas**

Universidad Nacional del Altiplano  
<https://orcid.org/0000-0002-6901-7455>  
[rruelasv@unap.edu.pe](mailto:rruelasv@unap.edu.pe)



Realizo sus estudios de pregrado en la carrera de Educación Secundaria en el Programa de Ciencias Sociales. Con Estudio de Maestría, mención Didáctica de las Ciencias Sociales. Actualmente cursando el estudio de Doctorado en la mención de Doctorado en Educación, en la Universidad Nacional del Altiplano. Primer libro publicado de título; Reino Qolla, el segundo texto publicado: Educación Cívica.

## **Milciades Conrado Suaña Calsín**

Universidad Nacional del Altiplano  
<https://orcid.org/0000-0002-9938-5689>  
[msuana@unap.edu.pe](mailto:msuana@unap.edu.pe)



Licenciado en Educación Primaria, Magíster Scientiae en Matemática y Comunicación en Educación Primaria y candidato a ser Doctor en Educación.

## **Juan Alexander Condori Palomino**

Universidad Nacional del Altiplano  
<https://orcid.org/0000-0003-1700-561X>  
[juanalexander220577@gmail.com](mailto:juanalexander220577@gmail.com)



Licenciado en Educación Primaria y Abogado. Especialista en Administración Educativa, Acompañamiento Pedagógico, Investigación Educativa y Legislación Educativa, con Título de segunda Especialidad en Didáctica Universitaria, Magister Educación Bilingüe Intercultural y Gerencia Educativa. Estudios Concluidos de Doctorado en Ciencias de la Educación. Docente Ordinario de la Facultad de Ciencias de la Educación y Posgrado de la Universidad Nacional del Altiplano de Puno.

# **Tutoría Universitaria y el Desempeño Académico en los estudiantes del Programa de Lengua, Literatura, Psicología y Filosofía**

## **University Tutoring and Academic Performance in the Students of the Language, Literature, Psychology and Philosophy Program**

Abraham Coila Torres  
Wido Willam Condori Castillo  
Ronal Ruelas Vargas  
Milciades Conrado Suaña Calsín  
Juan Alexander Condori Palomino

### **Resumen**

Actualmente se presentan dificultades en los aspectos emocional, sentimental, afectivo y académico. Por ende, la tutoría es un ente importante en la formación integral de jóvenes y señoritas universitarias por consiguiente influirá rendimiento académico. De hecho, veamos dos variables en relación con la tutoría universitaria y el desempeño académico. El objetivo fundamental de esta pesquisa fue determinar la correlación entre la tutoría universitaria y el desempeño académico de los estudiantes de Lengua, Literatura, Psicología y Filosofía de la Escuela Profesional de educación secundaria de la UNA Puno. Metodológicamente, el estudio es de correlación descriptivo. La muestra estuvo conformada por 302 estudiantes. Se utilizó el cuestionario de Satisfacción de tutoría universitaria y para medir la satisfacción con el tutor, de igual forma con el instrumento de desempeño académico. La herramienta contiene 27 elementos en ambas variables de estudio. También se elaboró una guía de análisis de documentos y además se utilizó el coeficiente de Spearman para determinar la correlación entre las variables examinadas, teniendo en cuenta la prueba de normalidad. Así, los resultados del estudio mostraron que existe una correlación significativa alta entre la tutoría universitaria y el desempeño académico gracias a la prueba de correlación Rho de Spearman que fue de 0,757. finalmente se consuma que a mayor vigilancia a la tutoría universitaria será superior el desempeño académico de los alumnos y más del 75% de catedráticos aplican una tutoría universitaria de manera apropiada.

**Palabras clave:** Acompañamiento, desempeño académico, educación y tutoría universitaria.

### **Abstract**

Currently there are difficulties in the emotional, sentimental, affective and academic aspects, therefore, tutoring is an important entity in the comprehensive training of young men and women university students, in effect it will influence academic performance. In fact, let's look at two variables in relation to college tutoring and

academic performance. The fundamental objective of this research was to determine the correlation between university tutoring and the academic performance of students of Language, Literature, Psychology and Philosophy of the Professional School of secondary education of UNA Puno. Methodologically, the study is descriptive correlation. The sample consisted of 302 students. The University Tutor Satisfaction questionnaire was used to measure satisfaction with the tutor, in the same way with the academic performance instrument. The tool contains 27 elements in both study variables. A document analysis guide was also prepared. Spearman's coefficient was used to determine the correlation between the variables examined, taking into account the normality test. Thus, the results of the study showed that there is a significant high correlation between university tutoring and academic performance thanks to Spearman's Rho correlation test, which was 0.757. Finally, it is consummated that the greater the vigilance of university tutoring, the academic performance of students will be higher and more than 75% of professors apply university tutoring appropriately.

**Keywords:** Accompaniment, academic performance, education and university tutoring.

## Introducción

Hoy en tenemos que tener en claro los antecedentes respecto a la tutoría universitaria, considerando a Vegas *et al.* (2022) establece que un sistema de tutoría es un servicio que incluye un programa de asistencia especial y una variedad de actividades extracurriculares para el desarrollo personal, académico, físico, intelectual, profesional, recreativo y espiritual del estudiante. Así mismo, se puede corroborar con Paredes-Ayrac *et al.*, (2022) mencionan la importancia de formar al tutor a fin de que entienda su rol y la finalidad del programa de tutoría. Sin embargo, Martínez *et al.*, (2016) evidencia que los estudiantes concentran las potencialidades de la tutoría, sobre todo, en el ámbito académico. Por otro lado, Diaz *et al.*, (2022) refiere que los docentes tutores asumieron activamente en la preparación e implementación de los programas de extensión para los niveles de preescolar a bachillerato beneficiando a las partes involucradas. Además, Aguaded y Monescillo (2013) propone el fortalecimiento de tu tutoría y docencia universitaria, debe ser integrado y coherente con la enseñanza y el aprendizaje.

Las actividades de tutoría se han venido desarrollando y no existe un modelo estable. Sin embargo, cada institución y organizaciones han contribuido con su manera particular de concebir y delimitar dicha acción (Klug y Peralta, 2019). Así también, en educación superior, las tutorías se han considerado como un recurso (Ruiz y Fandos, 2014), una herramienta o dispositivo pedagógico que permite acompañar y orientar el proceso de aprendizaje (Salazar y Puse, 2019). La tutoría también surgió gracias al papel de los problemas académicos, personales y sociales de los estudiantes, según el diseño de programas de tutoría, con la participación del docente como mediador en el desarrollo académico. Sin embargo, considerando que en las Universidades están involucrados de manera persistente en la formación y actualización de la plana docente (Molina, 2012). En efecto, el sistema educativo superior propone el interés y el esfuerzo hacia los estudiantes ya que son el futuro de una sociedad (Álvarez y González, 2010).

El rol del tutor consiste en el acompañamiento pedagógico del tutorado, no solo en actividades académicas, sino también en su formación profesional e integral y no como una fuente de información o simple emisor de conocimientos (Klug y Peralta, 2019). Entonces, el tutor debe estar capacitado para asumir una actitud creativa e innovadora, alta capacidad para generar respuestas oportunas, que logren estimular la autoconfianza y lograr la autorregulación en sus tutorados, orientados a un incremento sostenido de sus logros (Tolozan *et al.*, 2016). Incluso si se adopta las tutorías entre iguales los resultados se incrementarían en el desempeño académico. En otras universidades, ocupa un papel central y se propician el desarrollo de tutoría entre iguales, en las que estudiantes más expertos apoyan la acción tutorial del profesorado (Duran y Flores, 2015).

Las actividades de tutoría incluyen el seguimiento de actividades subcontratadas, métodos de investigación, estrategias y hábitos y decisiones de investigación, problemas sociales y académicos. Asu vez, se realizan pruebas y aplican instrumentos para recoger información que nos permite analizar el impacto de su ejecución (Duran y Flores, 2015). Porque es necesario contar con una rúbrica en la orientación y seguimiento de trabajos individuales y en grupo, la misma que permitirá una retroalimentación al tutorando en el desarrollo de las sesiones de tutoría y así conseguir información minuciosa sobre su nivel de desempeño (Raposo y Martínez, 2011). Se logra una gran satisfacción con el desarrollo y ejecución de varias sesiones de tutoría. El rol que asume el tutor cobra fuerza como propuesta de mejora entre la relación entre el tutorando y tutor (Martínez *et al.*, 2020). Y así, el desarrollo de la tutoría ha logrado que los estudiantes fomenten el aprendizaje académico y personal y en general, crear un vínculo con la escuela que desarrolle el sentido de seguridad emocional del estudiante y se siente considerado en su institución y por sus compañeros. Urge entonces la implementación de talleres y sesiones de tutoría individual y sobre todo grupal que permita responder a las necesidades de los estudiantes y su respectivo fortalecimiento en lo académico (García y Domínguez, 2019).

El sistema de tutoría ayuda a los estudiantes a responder individualmente. En cuanto al programa de estudios, se pretende combinar los beneficios presentados en los programas con apoyo y asesoramiento. Anime al maestro a fomentar la comunicación cara a cara entre el maestro y el alumno. Los objetivos particulares del programa en tutorías son: brindar asesoría a los estudiantes en la toma de decisiones; aconsejarlos en la selección de cursos particulares; orientarlos profesionalmente; contribuir a determinar los problemas curriculares que se presenten y poder retroalimentar los diferentes programas, entre otros (Ramos y Márquez, 1998). La tutoría individual es el apoyo y seguimiento sistemático de los alumnos en las áreas de desarrollo profesional y afectivo, psicopedagógico y socio profesional del profesorado.

El perfil de los tutores implica acompañamiento y está presente en el proceso de desarrollo integral del estudiante (González y Sunza, 2006). Si utiliza un tutor para un pequeño número de estudiantes y por un tiempo limitado, se deben planificar e implementar sesiones semanales de una hora. Su objetivo es estimular en el alumno el conocimiento y aceptación de sí mismo, la construcción de valores, actitudes y hábitos positivos que favorezcan su trabajo escolar y su formación integral; a través del desarrollo de una metodología de estudio y trabajo apropiada para las exigencias de la carrera y el

fomento de actitudes participativas y habilidades sociales que faciliten su integración al entorno escolar y socio-cultural (Alcalá *et al.*, 2014).

El desempeño académico es un constituyente inseparable al noviciado escolar de los alumnos y es el efecto de la educación. Lograr esta proposición ha invitado al docente a desarrollar estrategias dirigidas a influir positivamente en el desempeño académico, poniendo especial énfasis en los estudiantes ingresantes (García *et al.*, 2012), y así evitar desaprobación o deserción. Además, es evidente que se trabaja a base de resultados a base de interacciones sociales, personales e institucionales. Por consiguiente, una de las formas para medir el rendimiento académico son las calificaciones del estudiante, específicamente, los promedios de notas obtenidos en cada semestre académico, en el conjunto de asignaturas que corresponden a un determinado nivel de la carrera o el conjunto de éstos (Véliz *et al.* 2020). Para lograr ello, se requiere que el docente deberá acercar lo más posible la enseñanza-aprendizaje al contexto laboral de los futuros profesionales (Jiménez *et al.*, 2013). También se cree que refleja las habilidades y características psicológicas del estudiante, el proceso de enseñanza y aprendizaje o los resultados que promueven el éxito académico. Así mismo, la creatividad y pensamiento crítico en el desarrollo de una sesión de aprendizaje genera pensamiento complejo en los futuros profesionales (Mamani *et al.*, 2021). Finalmente, la utilización de habilidades desarrolla las competencias de evaluación formativa y la retroalimentación (Huanca-Arohuanca *et al.*, 2021).

El objetivo principal fue determinar el grado de relación que existe entre la Tutoría Universitaria y los desempeños académicos de los estudiantes del Programa de Lengua, Literatura, Psicología y Filosofía del semestre 2018 II. Por lo tanto, los objetivos específicos fueron: Identificar el grado de relación entre el rol del tutor y los desempeños académicos de los estudiantes. Identificar el grado de relación entre el desarrollo de las sesiones de tutoría y los desempeños académicos de los estudiantes, Identificar el grado de relación entre el nivel de logros obtenidos y los desempeños académicos de los estudiantes. Establecer el nivel de satisfacción de la tutoría universitaria de los estudiantes y establecer el nivel de los desempeños académicos de los estudiantes.

## **Materiales Y Métodos**

### **Lugar de Estudio**

Este estudio fue realizado por el Departamento de Educación del Programa de Lengua, Literatura, Psicología y Filosofía de la Universidad Nacional del Altiplano de Puno, correspondiente al semestre II - 2018, Departamento de Puno.

### **Tipo y diseño de investigación**

La investigación, están relacionados con la selección no probabilística intencional. El propósito de este estudio es examinar la relación entre dos variables de asociación y luego combinar las dimensiones de estas dos variables de investigación. Se basa en un enfoque cuantitativo en el paradigma positivista y es muy objetivo en términos de criterios. El diseño en este estudio fue descriptivo, no experimental, correlacional. Los diseños no experimentales o *ex post facto* son diseños en los que las variables se omiten

intencionalmente. Tal como afirman, Hernández *et al.* (2014) las investigaciones con diseño correlacional buscan las relaciones entre variables dependientes e independientes.

### Periodo de estudio o frecuencia de muestreo.

El en año académico 2018 y semestre II, donde se realizado la investigación teniendo a la población mencionada donde menciona Supo (2015) se entiende por población al conjunto de elementos que componen el objeto de investigación. Se considero a 302 estudiantes de la Escuela Profesional de Educación Secundaria del Programa de Lengua, Literatura, Psicología y Filosofía de la FCEDUC de la UNA - Puno del año académico 2018 del II Semestre.

Para Hernández-Sampieri y Mendoza (2018) La muestra consiste en todo el subconjunto de la población de interés de la que se recopilan los datos y debe indicarse explícitamente, el mismo que se constituye por una cantidad representativa de la localidad. Para esta indagación se consideró una muestra conformada por todos los estudiantes del Programa de Lengua, Literatura, Psicología y Filosofía de la FCEDUC de la UNAP.

**Tabla 1**  
Muestra constituida por los estudiantes matriculados en los ciclos I al VIII

Nº	Áreas Complementarias	Ciclo	Total Alumnado
1	Estudiantes matriculados en el I ciclo	2018 II	44
2	Estudiantes matriculados en el II ciclo	2018 II	52
3	Estudiantes matriculados en el III ciclo	2018 II	38
4	Estudiantes matriculados en el IV ciclo	2018 II	52
5	Estudiantes matriculados en el V ciclo	2018 II	32
6	Estudiantes matriculados en el VI ciclo	2018 II	30
7	Estudiantes matriculados en el VII ciclo	2018 II	18
8	Estudiantes matriculados en el VIII ciclo	2018 II	37
Total			302

### Descripción detallada técnicas e instrumentos.

La técnica elegida para este estudio es de carácter exploratorio. Las herramientas utilizadas en el estudio fueron un cuestionario y un guion de análisis de texto. Las variables consideradas en este estudio son: Tutoría Universitaria y Desempeño académico. Para la recolección de datos se inició con la aplicación del cuestionario para la variable Tutoría Universitaria, la misma que consta de 27 indicadores divididos en tres dimensiones: Rol del tutor, sesiones de tutoría y logros obtenidos, instrumento adaptado de (Comezaña, 2013) aplicado en su investigación denominada “La gestión tutorial, según el reporte del docente y su relación con el nivel de satisfacción de los estudiantes”. En caso de la variable desempeño académico se aplicó el instrumento guía de análisis documentario el mismo que permitió el registro de los calificativos de los estudiantes de los cursos que se eligieron al azar de cada ciclo académico.

## VARIABLES ANALIZADAS

Las variables analizadas fueron: tutoría universitaria y desempeño académico. Para el proceso de los datos de la encuesta educación consistieron en 27 preguntas. Para cada una de las alternativas, codificadas (en escalas) con un valor apropiado asignado a cada nivel de la escala, y evaluando mediante una escala de Likert, fue posible obtener resultados. Por ende, la escala descrita anteriormente fue: Muy Frecuentemente (Muy Alta), Frecuentemente (Alta), Ocasionalmente (Moderadamente), Raramente (Baja) y Nunca (Muy Baja).

## PRUEBA ESTADÍSTICA APLICADA

Para el análisis de datos, se desarrolló una fórmula estadística basada en los resultados. Los métodos estadísticos son los siguientes: Tablas de distribución de frecuencias (recopilación de resultados clasificados por categoría). Las cifras estadísticas se proporcionan para ilustración y motivación. Se utilizó la "Rho" de Spearman para comparar las hipótesis en este estudio. Para estudiar el grado de correlación se sabe que el grado de dispersión entre las variables en estudio determina la presencia o ausencia de una correlación lineal directa, y una forma de determinar a priori si dos variables están correlacionadas es la dispersión del modelo.

## Resultados y Discusión

### Correlación entre tutoría universitaria y desempeño académico

En octubre y diciembre del año 2022, se utilizaron formatos y aplicaciones SPSS para encontrar correlaciones entre las variables estudiadas: docentes universitarios y rendimiento académico, y se continuó con las herramientas de recolección de datos antes mencionadas. Año escolar 2018 II. Los principales resultados relacionados con los objetivos presentados en este estudio son los mismos que se presentan en las siguientes tablas y figuras: Correlación entre Tutoría Universitaria y el desempeño académico en los estudiantes de la Escuela Profesional de Educación Secundaria de la FCEDUC de la UNA Puno.

**Tabla 2**  
Grado de relación entre tutoría universitaria y desempeño académico

Correlaciones				
			Tutoría Universitaria	Desempeño Académico
Rho de Spearman	Tutoría Universitaria	Coefficiente de correlación	1,000	0,757**
		Sig. (bilateral)	.	,000
		N	302	302
	Desempeño Académico	Coefficiente de correlación	0,757**	1,000
		Sig. (bilateral)	,000	.
		N	302	302

De acuerdo en la tabla 2, muestra los resultados utilizando la prueba de correlación de Spearman. Se presenta, el coeficiente estimado es 0.757. Este valor está moderadamente correlacionado positivamente. El informe muestra que existe una fuerte correlación entre las tasas de matrícula y el rendimiento académico. Alternativamente, el valor de P es 0.000. Este valor es 0,01 (1%) y la correlación de Spearman observada es estadísticamente significativa con un nivel de confianza del 99%. Los resultados hallados también muestran que a través de la tutoría, se puede brindar respuesta a la problemática de deserción estudiantil tal como afirma Cardozo (2011), porque el tutor o tutora debe actuar coordinadamente con los diferentes implicados en la acción tutorial, incluso, aporta un marco referencial para futuras formaciones en tutoría (Tarrida, 2012). Por lo tanto, las actividades en el aula deben ser consideradas durante todo el proceso de aprendizaje, anticipándose a las necesidades de los estudiantes. La dinamización de la acción tutorial promueve el aprendizaje cooperativo y la vivencia positiva del aprendizaje incluso en los entornos de e-learning debido a la sensación de los estudiantes de sentirse apoyados por el tutor y los compañeros (Ezeiza, 2007), estas facilitan la adquisición de competencias tecnológicas y metodológicas y favorecen el desarrollo de estrategias de aprendizaje (Pino y Soto, 2014).

### Correlación entre Rol del tutor y el desempeño académico

**Tabla 3**  
Relación entre Tutoría universitaria y el desempeño académico

		Correlaciones		
			Rol Tutor	Desempeño Académico
Rho de Spearman	Rol Tutor	Coefficiente de correlación	1,000	0,756**
		Sig. (bilateral)	.	,000
		N	302	302
	Desempeño Académico	Coefficiente de correlación	0,756**	1,000
		Sig. (bilateral)	,000	.
		N	302	302

En la tabla 3, Se utilizaron los coeficientes de correlación de Spearman. Como puede ver, el coeficiente estimado es 0.756. Este valor parece fuertemente correlacionado. Esto significa que existe una correlación significativa entre la práctica de tutoría y el rendimiento académico. Alternativamente, el valor de P es 0.000. Este valor es 0,01 (1%) y la correlación de Spearman observada es estadísticamente significativa con un nivel de confianza del 99%. Esto permite inferir que la tutoría entre pares, asumida como una relación parcialmente asimétrica, puede ser una estrategia valiosa en los centros de escritura para favorecer el aprendizaje de la producción textual, si se cuenta con condiciones como la formación permanente de tutores (Chois et al., 2017), ya que implica el contacto continuo y directo entre el tutor y el tutorado favoreciendo el aprendizaje personalizado hacia una formación crítica, científica y humanística (Díaz et al., 2012). Otro aspecto es el interés de cada institución y las actividades de tutoría deben responder a estas. Por ello, deben originarse de proyectos de investigación; así como brindar

acompañamiento al estudiante, tanto en lo personal y en lo académico (atendiendo sus debilidades y potenciando sus fortalezas) como su horizonte profesional (Molina, 2012). Y comprenda los beneficios académicos y personales que tanto el instructor como el estudiante ven al tomar cursos de Escritura Académica.

### Correlación entre las sesiones de tutoría y el desempeño académico

**Tabla 4**  
Relación entre el desarrollo de las sesiones de tutoría y el desempeño académico

Correlaciones				
			Sesiones de Tutoría	Desempeño Académico
Rho de Spearman	Sesiones de Tutoría	Coefficiente de correlación	1,000	0,691**
		Sig. (bilateral)	.	,000
		N	302	302
	Desempeño Académico	Coefficiente de correlación	0,691**	1,000
		Sig. (bilateral)	,000	.
		N	302	302

En esta tabla 4. Se muestran los resultados de las estadísticas de correlación de Spearman. Como puede ver, el coeficiente estimado es 0.691. Este valor parece fuertemente correlacionado. Esto significa que existe una correlación significativa entre el avance de la orientación y el rendimiento académico. Con base en la investigación realizada, la tutoría puede verse como una práctica pedagógica en la que se establece una relación más personal entre el docente y el alumno. Alternativamente, el valor de P es 0.000. Este valor es 0,01 (1%) y la correlación de Spearman observada es estadísticamente significativa con un nivel de confianza del 99%. Así, la tutoría se convierte en un mecanismo de mediación preventiva en la búsqueda de soluciones a los problemas escolares, personales y personales. La función principal de la tutoría es integrar dos aspectos del aprendizaje; aspecto pedagógico y formativo. Por su parte, los tutores deben tener un perfil profesional y humano adecuado a las necesidades de estudiantes, padres de familia e instituciones educativas (García, 2011) el cual incluye aspectos cognitivos, personales y sociales.

Los modelos Humboldtianos, napoleónico y anglosajón, y sus particulares enfoques educativos forman parte de las necesidades educativas globales de hoy. Algunas características de los sistemas tutoriales de ciertas instituciones merecen una reflexión sobre la labor docente y la inclusión de la tutoría en su quehacer cotidiano sostiene Díaz *et al.*, (2012), porque el desarrollo de la tutoría ha permitido que el docente y el estudiante fortalezcan habilidades en el ámbito educativo como personal, logrando una integración académica (Sesento y Lucio, 2019), una razón para implementar una educación transcompleja en un país con necesidad de mejora educativa (Adco-Valeriano *et al.*, 2022).

## Correlación entre los logros obtenidos y el desempeño académico

**Tabla 5**  
Relación entre los logros obtenidos y el desempeño académico

		Correlaciones		
			Logros obtenidos	Desempeño Académico
Rho de Spearman	Logros obtenidos	Coefficiente de correlación	1,000	,734**
		Sig. (bilateral)	.	,000
		N	302	302
	Desempeño Académico	Coefficiente de correlación	,734**	1,000
		Sig. (bilateral)	,000	.
		N	302	302

Como se muestra en la Tabla 5, se presenta la estimación de correlación de Spearman. Como puede verse, el coeficiente estimado es de 0,734. Este valor muestra una correlación positiva moderada. Esto significa que existe una fuerte correlación entre valores de valores y valores de valores. Por otro lado, el valor de P es 0.000. Este valor es 0,01 (1 %), por lo que la correlación de Pearson observada es estadísticamente significativa con un nivel de confianza del 99 %. Los hallazgos resaltan la importancia de considerar múltiples factores para motivar el logro estudiantil, estos pueden ser factores motivacionales y el nivel socioeconómico. Que lamentablemente las mínimas formas de abordaje son de naturaleza longitudinal, lo que dificulta el sostenimiento de estudiantes en riesgo de abandono o deserción (Zapico *et al.*, 2020).

### Resultados de nivel de satisfacción con la tutoría universitaria

De acuerdo a la tabla 6. Se evidencian las derivaciones proporcionan al nivel de satisfacción de los alumnos con el desarrollo de la tutoría universitaria. Estos muestran que en un 99.7 % los estudiantes están satisfechos con el rol que cumplen los tutores, solo un 0.3 % no están satisfechos con el rol que asumen los tutores en el progreso de las acciones que son parte de la transmisión de tutoría; asimismo, se observa que un 82.8% de los estudiantes se encuentran dentro de las escalas de calificación de 14-20 y solo un 2,3 % en la escala deficiente. Es decir, de alguna manera el rol que asumen los docentes tutores intervino en la ocupación de los discípulos. En cuanto al progreso de las sesiones de tutoría se evidencian que en un 100% de estudiantes estarían de acuerdo y totalmente de acuerdo con el desarrollo de las sesiones de tutoría; es decir, están muy satisfechos con las actividades desarrolladas. Por otro lado, se observa que un 82.8% de los estudiantes se encuentran dentro de las escalas de calificación de 14-20, pero, del mismo modo se evidencia que un 2.3 % de estudiantes se encuentra en la escala de deficiente, esto confirmaría que aún se debe seguir investigando o dar mayor atención a ciertos indicadores en el progreso de las asambleas de tutoría.

**Tabla 6**  
Nivel de Satisfacción con la tutoría universitaria

			Desempeño Académico				Total
			Deficiente	Regular	Bueno	Muy Bueno	
			00-10	11-13	14-17	17-20	
Rol del Tutor	Totalmente en desacuerdo	Recuento	0	0	0	0	0
		% del total	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
	En desacuerdo	Recuento	0	0	1	0	1
		% del total	0,0%	0,0%	0,3%	0,0%	0,3%
	De acuerdo	Recuento	7	28	155	12	202
		% del total	2,3%	9,3%	51,3%	4,0%	66,9%
	Totalmente de acuerdo	Recuento	0	17	72	10	99
		% del total	0,0%	5,6%	23,8%	3,3%	32,8%
	Total	Recuento	7	45	228	22	302
		% del total	2,3%	14,9%	75,5%	7,3%	100,0%
Sesiones de Tutoría	De acuerdo	Recuento	7	28	182	19	236
		% del total	2,3%	9,3%	60,3%	6,3%	78,1%
	Totalmente de acuerdo	Recuento	0	17	46	3	66
		% del total	0,0%	5,6%	15,2%	1,0%	21,9%
Total	Recuento	7	45	228	22	302	
	% del total	2,3%	14,9%	75,5%	7,3%	100,0%	
Nivel de Logros	De acuerdo	Recuento	6	34	181	20	241
		% del total	2,0%	11,3%	59,9%	6,6%	79,8%
	Totalmente de acuerdo	Recuento	1	11	47	2	61
		% del total	0,3%	3,6%	15,6%	0,7%	20,2%
Total	Recuento	7	45	228	22	302	
	% del total	2,3%	14,9%	75,5%	7,3%	100,0%	

En cuanto a la extensión de logros obtenidos, las secuelas detallan que un 100% de discípulos se encuentran satisfechos con la tutoría universitaria que se viene desarrollando los mismos que están de acuerdo y totalmente de acuerdo con los logros obtenidos a través o producto de las actividades y/o sesiones desarrolladas en el programa de tutoría. Los resultados hallados guardan total coherencia con los de Martínez *et al.*, (2016) al afirmar que los estudiantes centran las potencialidades de la tutoría, sobre todo, en el ámbito académico y para resolver cuestiones inmediatas y puntuales en relación a contenidos concretos de los distintos cursos. Sin embargo, como aún se evidencian algunas deficiencias se propone hacer extensivo las actividades de tutoría, y la preparación de los tutores para mitigarlos en el proceso (Espinoza *et al.*, 2019). Así de esta manera queda demostrado que, la acción tutorial beneficia en el desarrollo académico y el desarrollo profesional de los estudiantes en formación profesional (Martínez *et al.*, 2014).

## Resultados de nivel de desempeño académico

**Tabla 7**  
Nivel de Satisfacción con la tutoría universitaria

		ciclos								Total
		I ciclo	II ciclo	III ciclo	IV ciclo	V ciclo	VI ciclo	VII ciclo	VIII ciclo	
Deficiente (0-10)	Recuento	2	1	0	3	0	0	0	1	7
	% del total	0,7%	0,3%	0,0%	1,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,3%	2,3%
Regular (11-13)	Recuento	11	4	1	7	9	0	0	13	45
	% del total	3,6%	1,3%	0,3%	2,3%	3,0%	0,0%	0,0%	4,3%	14,9%
Bueno (14-16)	Recuento	31	45	34	40	22	17	18	21	228
	% del total	10,3%	14,9%	11,3%	13,2%	7,3%	5,6%	6,0%	7,0%	75,5%
Muy Bueno (17-20)	Recuento	0	2	3	2	1	12	0	2	22
	% del total	0,0%	0,7%	1,0%	0,7%	0,3%	4,0%	0,0%	0,7%	7,3%
Total	Recuento	44	52	38	52	32	29	18	37	302
	% del total	14,6%	17,2%	12,6%	17,2%	10,6%	9,6%	6,0%	12,3%	100,0%

De acuerdo con la tabla 7, concerniente al nivel de desempeño académico, se evidencia que el 75.5% (228) de estudiantes se encuentran dentro del nivel bueno (14-16). De los cuales el mayor porcentaje se encuentran en los primeros ciclos de estudio (I ciclo 10.3%; II ciclo 14.9 %; III ciclo 11.3% y el IV ciclo 13.2 %) y el los ciclos de estudio que ya no participan activamente en las actividades de tutoría pero sí lo hacían en ciclos pasados se muestran datos inferiores a los demás ( V ciclo 7.3%; VI ciclo 5.6 %; VII ciclo 6%; y, VIII ciclo 7 % ) , datos que señalan lo importante que es el progreso de las actividades de tutoría en el desempeño académico de los alumnos. En la escala muy bueno se observa que se ubican un 7.3 % de discentes. De todos los ciclos de estudio los que sobresalen o resaltan los alumnos del III ciclo de estudios, lo que indicaría que, les fueron más efectivas las actividades de tutoría y, en los ciclos I y VII se observa que un 0% del total de estudiantes no alcanzaron un desempeño muy bueno (17-20), datos que se tiene que tomar en cuenta para su pronta intervención y atención correspondiente. En la escala regular (11-13) se evidencia que un 14.9 % de alumnos se hallan dentro de este nivel de desempeño académico. De todos los ciclos de estudios el I ciclo resalta con un 3.6 % de estudiantes con ciertos problemas académicos. Y en la escala deficiente se ubican solo un 2.3% de estudiantes. De todos los ciclos de estudios se evidencia que el I (0.7 %) , II ( 0.3% ) , IV (1.0%) y VIII (0.3%) ciclos presentarían problemas tanto en lo académico como en lo social y psicológico. El desarrollo de actividades de tutoría está significativamente relacionados con su rendimiento académico, en algunos casos incrementa el aprendizaje funcional y la creación de situaciones motivadoras (Monzonís y Capllonch, 2015). Ahora en estos tiempos de pandemia, se sugieren emplear los medios

virtuales e incrementar el número de sesiones de tutoría como en su calidad, a través de una mayor confianza y empatía del tutor hacia el alumnado (Martínez *et al.*, 2020).

## Conclusiones

En comparación con nuestros hallazgos generales, este estudio muestra que existe un alto grado de correlación y de tipo directo entre la tutoría y el desarrollo del rendimiento académico. El grado y tipo de correlación fue  $r = 0,757$ . Esto significa que los estudiantes en un nivel de desarrollo más alto se desempeñan cada vez mejor en la tutoría. Además, la correlación entre las variables estudiadas parece ser superior al 75,7%. Así mismo, la tutoría universitaria es un factor dinamizador en todos los aspectos de la formación de los estudiantes, parte integrante de la función docente que requiere un contacto continuo y directo tutor-tutorado para un óptimo aprendizaje de los estudiantes, y propicia un científico crítico, reflexivo e independiente en el sentido de los sus resultados.

Más del 75% de los estudiantes de la Escuela Profesional de Educación Secundaria del Programa de Lengua de la Universidad Nacional del Altiplano, evidencian que el rol del tutor se ejecuta de manera oportuna y adecuada, como lo muestra el coeficiente de Spearman  $r=0.756$ . Así, la investigación muestra una fuerte correlación entre el comportamiento del tutor y el rendimiento académico. Sin embargo, cabe señalar que el 25% restante señaló una serie de deficiencias en la práctica docente, que van desde los criterios de selección hasta la falta de evidencia en las funciones de los docentes perjudique el aprendizaje de los estudiantes.

## Referencias

- Adco-Valeriano, H., Yana-Salluca, M., Perez, K., & Yana, N. (2022). Educación transcompleja en Perú: aproximaciones y vigilancia epistemológica. *Chakiñan, Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 17, 188–202. <https://doi.org/10.37135/chk.002.17.12>
- Aguaded, M. C., & Monescillo, M. (2013). Evaluación de la tutoría en la Universidad de Huelva desde la perspectiva del alumnado de psicopedagogía: propuestas de mejora. *Revista Tendencias Pedagógicas*, 21, 177–194. <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/2031>
- Alcalá, N., Ilalia, M., García, S., & Hernández, O. (2014). Diagnóstico de la función de tutoría en la Universidad Tecnológica del Estado de Zacatecas. *Revista Iberoamericana Para La Investigación y El Desarrollo Educativo.*, 12, 1–11. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27413170002>
- Álvarez, P. R., & González, M. C. (2010). Estrategias de intervención tutorial en la universidad: una experiencia para la formación integral del alumnado de nuevo ingreso. *Tendencias Pedagógicas*, 16, 237–256. <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/1952>
- Cardozo, C. (2011). Tutoría entre pares como una estrategia pedagógica universitaria. *Educación y Educadores*, 14(2), 309–325. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83421404006>
- Chois, P., Casas, A., López, A., Prado, D., & Cajas, E. (2017). Percepciones sobre la tutoría entre pares en escritura académica. *Magis. Revista Internacional de Investigación En Educación*, 9(19), 165–184. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=281052678009>
- Comezaña, K. (2013). La gestión tutorial, según el reporte del docente y su relación con el nivel de satisfacción de los estudiantes de secundaria (Tesis de maestría). Universidad de San Martín de Porres, Lima. <https://hdl.handle.net/20.500.12727/664>
- Díaz, J., Bravo, G., González, Y., Hernández, E., Menes, L., & Bratuet, Y. (2012). El papel del tutor en la Educación Superior. *MediSur*, 10(2), 90–94. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=180023438014>
- Díaz, J., Wagh, A., Urrea, C., & DeLong, K. (2022). Programas de extensión en los niveles preescolar a bachillerato y su impacto en tutores pares universitarios. *Revista Mexicana De Bachillerato a Distancia*, 14(27). <https://doi.org/10.22201/cuaieed.20074751e.2022.27.82011>

- Duran, D., & Flores, M. (2015). Prácticas de tutoría entre iguales en universidades del Estado español y de Iberoamérica. *REICE Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educación*, 13(1), 5–17. <https://revistas.uam.es/reice/article/view/2796>
- Espinoza, E., Leyva, N. V., & Gómez, V. G. (2019). Papel del tutor en la formación docente. *Revista de Ciencias Sociales*, 25(3), 230–241. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28060161020>
- Ezeiza, A. (2007). Tutoría on-line en el entorno universitario. *Comunicar*, XV(29), 149–156. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56754639014>
- García, L., & Domínguez, R. (2019). Importancia de las sesiones de tutoría grupal en la educación media superior. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=478048953006>
- García, N. (2011). La función tutorial en el ámbito educativo. *Padres y Maestros*, 342, 5–9. <https://revistas.comillas.edu/index.php/padresymaestros/article/view/310>
- García, R. I., Cuevas, O., Vales, J. J., & Cruz, I. R. (2012). Impacto del Programa de Tutoría en el desempeño académico de los alumnos del Instituto Tecnológico de Sonora. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 14(1), 106–121. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15523175007>
- González, R., & Sunza, M. (2006). Perfil y formación del tutor para el acompañamiento de estudiante.
- Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. P. (2018). Metodología de la investigación las rutas cunitativa, cualitativa y mixta. McGRAW-HILL. <http://repositorio.uasb.edu.bo:8080/bitstream/54000/1292/1/Hernández- Metodología de la investigación.pdf>.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, M. del P. (2014). *METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN*. McGRAW-HILL.
- Huanca-Arohuanca, J. W., Asqui, M. L., Mamani, D., Mamani-Coaquira, H., Huayanca, P. C., & Charaja, F. (2021). Habilidades lingüísticas y comprensión lectora en la oquedad del siglo XXI: una mirada a la Institución Educativa Politécnica de Puno – Perú. *Horizontes*, 5(18), 537–555. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v5i18.194>
- Jiménez, Y., Hernández, J., & González, M. (2013). Competencias profesionales en la educación superior: justificación, evaluación y análisis. *Innovación Educativa*, 13(61), 45–65. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=179427877004>
- Klug, M. A., & Peralta, N. S. (2019). Tutorías universitarias. Percepciones de estudiantes y personal tutor sobre su uso y funcionamiento. *Revista Electrónica Educare*, 23(1), 319–341. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.23-1.16>
- Mamani, H., Sosa, F., Condori, W. W., & Cruz, R. M. (2021). Implicancias de la neuroeducación y desempeño docente: desde la perspectiva del estudiantado. *Horizontes. Revista de Investigación En Ciencias de La Educación*, 5(20), 1273–1287. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v5i20.276>
- Martínez, P., Martínez, M., & Pérez, J. (2014). Tutoría universitaria: Entorno emergente en la universidad europea. Un estudio en la facultad de educación de la Universidad de Murcia. *Revista de Investigación Educativa*, 32(1), 111–138. <https://doi.org/10.6018/rie.32.1.148411>
- Martínez, P., Martínez, M., & Pérez, J. (2016). ¿Cómo avanzar en la tutoría universitaria? estrategias de acción: los estudiantes tienen la palabra. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 27(2), 80–98. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.27.num.2.2016.17115>
- Martínez, P., Pérez, J., González, N., González, C., & Martínez, M. (2020). La Tutoría universitaria vista por sus alumnos: Propuestas de mejora. *Revista de La Educación Superior*, 49(195), 55–72. <https://doi.org/10.36857/resu.2020.195.1251>
- Molina, I. (2012). Estado del arte sobre tutorías. *Civilizar Ciencias Sociales y Humanas*, 12(22), 165–175. <http://dspace.unitru.edu.pe/handle/UNITRU/7769>
- Monzonís, N., & Capllonch, M. (2015). Mejorar la competencia social y ciudadana: innovación desde educación física y tutoría. *RETOS. Nuevas Tendencias En Educación Física, Deporte y Recreación*, 28, 256–262. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i35.63038>
- Paredes-Ayrac, D., Olórtégui-Mariño, R., Kaqui, M. ., & Camones-Bazan, E. (2022). Programa de tutoría y consejería en el desempeño académico de estudiantes de una escuela profesional de educación. *SCIENDO*, 25(1), 41–47. <https://doi.org/10.17268/sciendo.2022.005>
- Pino, M., & Soto, J. (2014). Ventajas e inconvenientes de la tutoría grupal como estrategia docente. estudio de caso. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 62(1), 155–166. <https://revistas.usil.edu.pe/index.php/index/oi>
- Ramos, E., & Márquez, I. (1998). Sistema de créditos y tutorías en la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- Raposo, M., & Martínez, E. (2011). La Rúbrica en la Enseñanza Universitaria: Un recurso para la tutoría de grupos de estudiantes. *Formación Universitaria*, 4(4), 19–28. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062011000400004>

- Ruiz, M. N., & Fandos, G. M. (2014). The role of tutoring in higher education: improving the student's academic success and professional goals. *Revista Internacional de Organizaciones*, 89–100.
- Salazar, A. C., & Puse, J. C. (2019). Estrategia educativa para mejorar las habilidades sociales mediante las sesiones de tutoría en los estudiantes del VII ciclo de la Escuela Profesional de Ciencias de la Comunicación, ciclo académico 2018-I, Facultad de Ciencias Histórico-Sociales y Educa. <https://hdl.handle.net/20.500.12893/8062>
- Sesento, L., & Lucio, R. (2019). Importancia de las sesiones de tutoría grupal en la educación media superior. *Global Conference on Business and Finance Proceedings*, 14(2), 160–169. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=478048953006>
- Supo, J. (2015). *Cómo empezar una tesis*. BIOESTADISTICO EIRL.
- Tarrida, A. (2012). Perfil competencial del tutor o de la tutora de enseñanza secundaria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 23(2), 22–41. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=338230791003>
- Tolozano, S., Lara, L., & Illescas, S. (2016). Actitudes y aptitudes del tutor para enfrentar el desafío de la formación en la modalidad dual. *Revista Universidad y Sociedad*, 8(1), 81–91. <https://www.redalyc.org/journal/280/28060161020/html/>
- Vegas, E., Sandoval, J. A., Sandoval, J. M., Sandoval, J. M., & Sandoval, M. C. (2022). Diagnóstico situacional personal y académico que oriente a un servicio de tutoría en la Universidad San Pedro – filial Piura, Perú. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 6(4), 698–726. [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v6i4.2616](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i4.2616)
- Véliz, A., Dorner, A., & Sandoval, S. (2020). Relación entre autoconcepto, autoeficacia académica y rendimiento académico en estudiantes de salud de Puerto Montt, Chile. *Repositorio Digital Académico Conocimiento Para El Desarrollo*, 1(1), 97–109. <http://repositoriodigital.uct.cl/handle/10925/2214>
- Zapico, M., Degregori, L., & Berardo, I. (2020). Análisis de variables relevantes para la promoción del léxico y el desempeño académico en estudiantes de primer año de nivel superior. *Revista Ensayos Pedagógicos*, 15(2), 103–120. <https://doi.org/10.15359/rep.15-2.5>

Instituto de Investigación y Capacitación  
Profesional del Pacífico

Puno - Perú  
2023

ISBN: 978-612-48816-6-4



9 786124 881664