



DESAFÍOS Y PERSPECTIVAS DE LA EDUCACIÓN

TOMO 1

DESAFÍOS Y PERSPECTIVAS DE LA EDUCACIÓN

TOMO 1

DESAFÍOS Y PERSPECTIVAS DE LA EDUCACIÓN

TOMO 1

EDITADO POR:

© 2022 Instituto de Investigación y Capacitación
Profesional del Pacífico para su sello editorial IDICAP PACÍFICO
Av. La Cultura N° 384 Puno - Perú

Primera edición digital, octubre 2022

Hecho el Depósito Legal en la Biblioteca Nacional del Perú N° 2022-10249

ISBN N° 978-612-48816-4-0

Libro digital disponible en:

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

DOI: <https://doi.org/10.53595/eip.006.2022>

EIP EDITORIAL
IDICAP
PACÍFICO

DESAFÍOS Y PERSPECTIVAS DE LA EDUCACIÓN

TOMO 1

PARES EVALUADORES EXTERNOS:

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

Dra. Camila Alejandra Leigh González

<https://orcid.org/0000-0003-0771-7584>
Universidad Andrés Bello - Chile

Dr. Guillermo Meza-Salcedo

<https://orcid.org/0000-0001-9707-6519>
Corporación Universitaria Minuto de Dios, Rectoría Tolima y Magdalena Medio, Ibagué - Colombia

Dra. Ana Araceli Navarro Becerra

<https://orcid.org/0000-0003-3667-2274>
Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente, San Pedro Tlaquepaque - México

Dr. Humberto Mamani Coaquira

<https://orcid.org/0000-0002-0569-860X>
Universidad Nacional del Altiplano, Puno - Perú

Dr. Windsor Rios Mamani

Universidad San Francisco Javier de Chuquisaca, Sucre - Bolivia

Dr. Santiago Otero-Potosi

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

Mg. Mateo Dolores Perez Vasquez

<https://orcid.org/0000-0002-1727-4089>
Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión - Perú

M.Sc. Ruth Mery Cruz Huisa

<https://orcid.org/0000-0001-7781-0341>
Universidad Nacional del Altiplano, Puno - Perú

ÍNDICE

Capítulo 1

La inteligencia emocional: un concepto humanizador para la educación en tiempos Postpandemia Pág. 7

Savier Fernando Acosta Faneite
Lisander Antonio Blanco Rosado

Capítulo 2

Actitudes docentes frente al proceso de enseñanza-aprendizaje en alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo a nivel bachillerato Pág. 26

Ruth Guadalupe Cota Román
Silvestre Flores Gamboa
Óscar Mauricio Heredia Ruíz
Damián Enrique Rendón Toledo

Capítulo 3

Uso de las tic en la comprensión y producción de textos, un desafío en la educación básica Pág. 41

Diana Carolina Laureano Yupanqui
idnay Noel Valero Ancco
Milciades Conrado Suaña Calsin

Capítulo 4

Análisis comparativo de la competencia digital en estudiantes de educación secundaria Pág. 59

Yolanda Felicitas Soria Pérez
Yvonne de Fátima Sebastiani Elías
Yolanda Lujano Ortega

Capítulo 5

La educación superior vía de desarrollo sostenible a través de sus programas educativos Pág. 72

Mariana Figueroa de la Fuente
Víctor Andrés Gaber Bustillos
Anastacio Gustavo Fernández Rodríguez

Capítulo 6

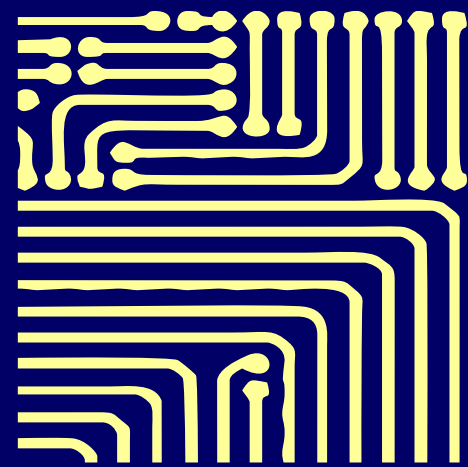
Educación desde la periferia: pedagogía popular como resistencia social Pág. 83

David Auris Villegas
Miriam Vilca Arana
Pablo Saavedra Villar
Juan Pablo Paucar Yarihuaman
Rigoberto Huamán Huallpa



DESAFÍOS Y PERSPECTIVAS DE LA EDUCACIÓN

TOMO 1



CAPÍTULO

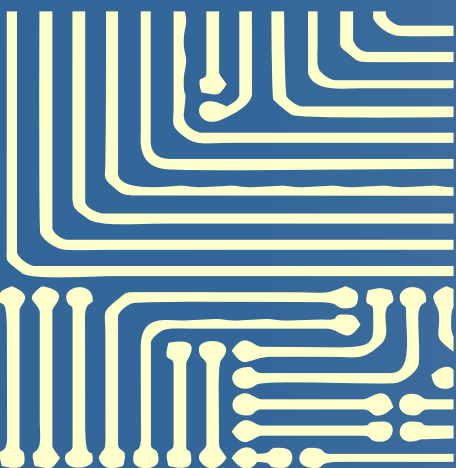
I



DOI: <https://doi.org/10.53595/eip.006.2022.ch.1>

**La inteligencia emocional: un
concepto humanizador para la
educación en tiempos postpandemia**

**Savier Fernando Acosta Faneite
Lisander Antonio Blanco Rosado**



EIP EDITORIAL
IDICAP
PACÍFICO

La inteligencia emocional: un concepto humanizador para la educación en tiempos postpandemia

Savier Fernando Acosta Faneite

Universidad del Zulia

<https://orcid.org/0000-0003-2719-9163>

savier.acosta@gmail.com



Postdoctorado en Gerencia para la Educación Superior; Doctor en Ciencias de la Educación de la Universidad Privada “Rafael Beloso Chacín”. Magister en Enseñanza de la Biología; Especialista en Docencia para la Educación Superior y Licenciado en Educación Biología de la Universidad de Zulia. Docente de Biología, Universidad del Zulia, Maracaibo, Venezuela.

Lisander Antonio Blanco Rosado

Universidad de Pamplona

<https://orcid.org/0000-0002-7539-8557>

cunplatolisander@gmail.com



Doctor en Ciencias de la Educación de la Universidad Experimental de los Llanos Orientales Ezequiel Zamora, Venezuela; Magister en Educación y Desarrollo Humano de la Universidad logos University ICN, de Florida, USA Esp. en Gerencia y evaluación de proyectos universidad cooperativa de Colombia- santa Marta Colombia. Lcdo. En español y Comunicación. Universidad de Pamplona, Pedagogo. Colegio León XIII. Barranquilla Colombia. Rector colegio Horizon Gimnasio Bilingüe.

LA INTELIGENCIA EMOCIONAL: UN CONCEPTO HUMANIZADOR PARA LA EDUCACIÓN EN TIEMPOS POSTPANDEMIA

EMOTIONAL INTELLIGENCE: A HUMANIZING CONCEPT FOR EDUCATION IN POST-PANDEMIC TIMES

Savier Fernando Acosta Faneite
Lisander Antonio Blanco Rosado

RESUMEN:

El estudio hace parte de un trabajo de investigación que tuvo como finalidad analizar la inteligencia emocional desde una perspectiva humanizadora de la educación en tiempos de postpandemia; se fundamentó en autores como Goleman (2022), Granda y Granda (2021), Valenzuela y Portillo (2018). La intensión investigativa surge de una situación vista en algunas instituciones de Venezuela y Colombia donde se observó poco rendimiento académico y mucha tensión en los estudiantes, esto como resultado de las medidas implementadas durante la pandemia (COVID 19). Considerando la temática de estudio y las implicaciones vivenciales del fenómeno se asumieron los procedimientos del paradigma postpositivista con enfoque cualitativo fenomenológico. Para el análisis de la información en primera instancia se hizo una reducción de ésta, extrayendo los significados que permitieran llegar a nueva categoría, construyendo después una ruta interpretativa de las categorías, finalmente cada nueva categoría fue triangulada desde tres fundamentos: el empírico, el teórico y el descriptivo. Los hallazgos demostraron la necesidad de implementar un modelo pedagógico enfocado en el estudiante como ser humano en todas sus dimensiones, donde las prácticas pedagógicas se centren en sus necesidades cognitivas, afectivas, emocionales y hasta económicas, de manera que se sienta atendido y se desarrolle de forma integral.

Palabras clave: inteligencia emocional, educación humanista, postpandemia, estrategias metacognitivas, estrategias socioemocionales.

ABSTRACT:

The research, which was based on authors Goleman (2022), Granda & Granda (2021), Valenzuela & Portillo, attempted to assess emotional intelligence from a humanizing viewpoint of education in post-pandemic times (2018). The study's goal is to better understand a situation where students' low academic performance and excessive levels of stress were seen in some institutions in Colombia and Venezuela as a result of the pandemic-era actions (COVID 19). The post-positivist paradigm's practices with a qualitative phenomenological method were presumed because of the study's topic and the experience consequences of the phenomena. For the information analysis, the data was first reduced by extracting the meanings that would lead to the creation of a new category. Next, an interpretive path for the categories was built, and finally, each new category was triangulated from three bases: empirical, theoretical, and descriptive. The results showed the necessity of implementing a pedagogical model that emphasizes the student as a person in all of their dimensions, that the pedagogical practices focus on their cognitive, affective, emotional, and even economic needs, so that they can feel taken care of and develops in an integral manner.

Keywords: emotional intelligence, humanistic education, post-pandemic, metacognitive strategies, socioemotional strategies.

INTRODUCCIÓN

El coronavirus COVID-19 ha afectado a las sociedades de todo el mundo, lo que ha provocado efectos negativos en las personas y los sistemas de producción. Como resultado y con el fin de adaptarse a las medidas asumidas para controlar la crisis sanitaria, los sistemas educativos se han visto afectados de manera similar o en mayor medida que los sistemas de producción. De allí que, como medida, los centros escolares fueron cerrados, los estudiantes dejaron de recibir clases presenciales; igualmente es conocido que lo inesperado del problema, obligó las autoridades a tomar medidas radicales y apearse a los controles que establecía la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2020).

De esta forma, los sistemas educativos se vieron en la necesidad de migrar a las plataformas virtuales como mecanismo para darle continuidad a la enseñanza y el aprendizaje en las escuelas. Por esta razón, la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) y la Organización de las Naciones Unidas para la Cultura, las Ciencias y la Educación (UNESCO) (2020), indicó que la emergencia sanitaria dio lugar a la interrupción de los procesos educativos en las escuelas en más de 190 países con la finalidad de controlar que el virus se dispersara, con ello se buscaba reducir la cadena de contagio.

El informe de estas organizaciones refiere que desde el inicio de la pandemia más de 1.200 millones de estudiantes de todos los niveles de educación en el mundo, se vieron obligados a mantenerse en sus hogares, lo que impedía su asistencia a las escuelas. Asimismo, en América Latina las cifras dejan ver que 160 millones se ausentaron de las escuelas; debido a la disponibilidad de los recursos, la situación económica de cada país y la dotación de los centros escolares.

Por ello es importante ver cómo lo anterior afectó la inteligencia emocional de los estudiantes; Goleman, (2022), la define como la forma de autoconocimiento y autocontrol de las sensaciones y emociones propias con el fin de regular los comportamientos y las respuestas ante cualquier estímulo. Pérez-Correa, et al. (2022), señalan que es el potencial bio-psicológico con el que cuenta todo ser humano para procesar la información que recibe a través de estímulos que se generan en su entorno social, familiar y escolar.

Lo que significa que esta inteligencia según lo expuesto por Castro y Dueñas (2022), puede trabajarse de manera que los individuos puedan regular sus reacciones ante ciertas circunstancias, atribuyéndoles habilidades y destrezas para el manejo de los sentimientos; es decir, las personas desarrollan los mecanismos para adquirir competencias que incidan en su conducta y en su forma de enfrentarse a determinadas circunstancias. Por lo tanto, Goleman, (2018), señala que la inteligencia emocional hace referencia a las competencias cognitivas que desarrollan las personas para manejar sus emociones y personalidad, asociándose con sus comportamientos y acciones.

En este sentido, Rojas, (2017), expresa que para que se produzca el desarrollo de la inteligencia emocional se necesita ir ejecutando estrategias que conlleven al estudiante a reconocerse como ser individual y social al definir sus estados de ánimo, esto se logrará mediante metodologías bien diseñadas tanto individuales como grupales. Por tanto, se subraya que la inteligencia emocional es como un músculo que debe ejercitarse todos los días para que crezca y se afirme; igualmente, es una condición que comienza desde el interior del individuo bajo sus emociones y experiencias de vida según el contexto que le haya tocado vivir y relacionarse, el cual marca su personalidad, su integridad emocional y su autocontrol a las diferentes manifestaciones.

Cabe destacar que existen elementos y habilidades que son fundamentales dentro de la gestión de la inteligencia emocional, como lo sugiere Goleman, (2022), cuando se busca el desarrollo de la inteligencia emocional es necesario trabajar ciertas habilidades, entre ellas: el dominio propio, autocontrol, el reconocimiento de sí mismo (autoconocimiento), la valoración o concepto de sí mismos (autoestima), la habilidad para comprender a los demás, (empatía); además, la comunicación, que permite expresar la realidad y las ideas.

Por su parte, Aguaded y Valencia (2017), señalan que existe la necesidad de trabajar desde las escuelas la inteligencia emocional, ya que, de no ser así, la educación se convierte en un mecanismo para gestar información y no para el desarrollo pleno de los estudiantes; por eso educar las emociones representa una alternativa para detectar las debilidades pedagógicas - educativas alusivas a los requerimientos y demandas de las sociedades actuales, sobre todo en tiempos de crisis; situaciones que derivan de la dinámica agitada y exigente a la que están sometidas las personas. De allí que una formación integral se perfila como relevante, debido a que debe incorporar estrategias que integren el área cognitiva - conceptual, con el área emocional-afectiva.

De esta manera se evidencia, que la educación emocional desde procesos sistemáticos y rigurosamente planificados, apegados a lineamientos educativos, se traduce en abordar este tipo de inteligencia como una cátedra o asignatura más y no logra visualizarse como un elemento humanizador que beneficie el desarrollo de habilidades que permitan o contribuyan al conocimiento, comprensión, ordenamiento y regulación de las emociones que fomentan el crecimiento personal; en este aspecto, Arrabal (2018), expresa que todo esto indica que la forma más idónea de trabajar la inteligencia emocional es mediante la reflexión y la concientización del valor que se tiene como ser humano.

Además, Arenque (2017), expresa que siempre se ha tenido una percepción general que el currículo educativo de Venezuela y Colombia se enfoca en desarrollar competencias cognitivas en los estudiantes para prepararlos de forma tal, que puedan desarrollar las capacidades requeridas para enfrentar los retos de una sociedad cambiante y dominada por las tecnologías. Sin embargo, Hernández (2020), señala que se hace poco énfasis en una educación holística que contemple las dimensiones humanas de los educandos, es decir, que se oriente a reconocer al estudiante como un ser con emociones, sentimientos y particularidades diferentes que deben ser atendidas, cuando la prioridad es educar a una persona para tener éxito y ser feliz.

Dentro de este contexto, Thorndike y Bruce (2017), señalan que las políticas educativas no cohesionan la realidad de los estudiantes con los lineamientos de la sociedad en la que habitan, ya que se presentan de manera estandarizada y muy general, por lo que hace falta establecer ciertas libertades y flexibilizar los mecanismos para que a nivel institucional y pedagógico (desde el aula) se adapten a los verdaderos requerimientos del estudiante, como entidad biopsicosocial y no solo como una unidad carente de información y un saber teórico-práctico; todo esto restringe de alguna manera la autonomía del docente y la democracia institucional.

De allí que, Araque, (2017), señala que desde las escuelas se debe fomentar la inteligencia emocional, porque dentro de ellas, los estudiantes de forma audaz afinan las habilidades para una mejor convivencia y para autorregularse, esto implica el desarrollo de mejores relaciones intra e interpersonales; estas habilidades tienen repercusión en el desempeño de los alumnos lo que conlleva a desarrollar mecanismos que rompan prácticas verticales para sustituirlas por procesos de diálogo continuo, donde se integren la vida, el trabajo y los beneficios significativos de estos valores educativos, donde la educación fomenta valores que permite vivir juntos.

De allí que Peraza (2021), expresa que la formación académica y los currículos no se pueden considerar de forma aislada, aunque existen claras diferencias entre ellos. Si el propósito de la enseñanza es formar a los seres humanos para la participación en la sociedad, entonces requiere de programas que logren revelar el enmarañado sistema de intercambio que tiene lugar en el aula y sobre la base de una comprensión del presente. Con este fin, es posible extrapolar los distintos espacios en los que se desenvuelve la vida diaria de los sujetos, para intervenir entre las intencionalidades y las acciones concretas, en el ámbito escolar concurren mecanismos que permite aplicar modelos constituidos para llevar la realidad del contexto al aula.

De la misma manera, Ceniceros, et al. (2017), señala que los estudiantes actuales en la vida escolar ameritan ser atendidos desde todas sus dimensiones, donde hay un contenido diferente en el nivel teórico que admite más, además, se aprende a construir el desarrollo del conocimiento, procedimientos, comportamientos y prácticas sociales, que favorecen la construcción de la identidad

del estudiante, como un actor individual y social. Esto, refleja los beneficios de los estudiantes en la cultura escolar y evita prácticas que conduzcan a la aspiración de desertar y rechazar el entorno educativo.

Igualmente, Coll (2017), señala que los entornos académicos deben proporcionar seguridad emocional para que los niños se vuelvan reflexivos y fructuosos, pero, sobre todo, para que tengan el éxito social. Todo esto indica, que el currículo debe promover un sincretismo didáctico donde converjan las emociones, sentimientos y el aspecto cognitivo del estudiante como estrategias para el desarrollo individual y colectivo.

Por otra parte, Acosta y Finol (2015) que es necesario que los docentes conozcan e implementen una gran cantidad de estrategias donde combinen el desarrollo cognitivo con el afectivo-emocional y hacer una selección de aquellas metodologías que beneficien estas dos áreas; en este sentido, se recomienda usar estrategias como las actividades lúdicas, trabajo cooperativo, aprendizaje por descubrimiento, situado, experiencial, entre otras. En este aspecto, Acosta y Boscán (2014), señalan que, para fomentar el desarrollo integral de los estudiantes, los docentes deben seleccionar y aplicar estrategias que se orienten a educar emocionalmente, de allí la necesidad de ser cuidadosos en la selección ya que deben alternar o combinar estrategias para desarrollar el área afectiva y la cognitiva.

Valenzuela y Portillo (2018), señalan que educar la inteligencia emocional en los estudiantes es una necesidad ya que considera el dominio de las habilidades socioemocionales de los alumnos, es por ello que, se hace importante desarrollar en los estudiantes la empatía, independencia, expresión, capacidad de adaptación, habilidad de solucionar dificultades frente a las demás personas, de esta manera que reconozca e implemente mecanismos como la capacidad de inferir lógicamente y al mismo tiempo de compensar las necesidades físicas y psicológicas. Dentro de este contexto, los docentes deben implementar estrategias para trabajar la inteligencia emocional con el fin de cultivarla y orientarla hacia métodos racionales, para que logren un adecuado comportamiento y no actúen de acuerdo con sus impulsos, de esta forma se estimulará el autocontrol.

Dentro de este contexto Fernández (2020), señala que la educación humanista tiene su basamento en las competencias y habilidades propias del ser humano, es decir en sus potencialidades, mediante las cuales se busca desarrollar al máximo al individuo, dejando claro que no se trata de verlo como una unidad aislada en formación, ni de forma general, sino como un todo que tiene que obtener conocimientos, habilidades y valores para incorporarse a la sociedad.

En este sentido, es evidente que la educación humanista busca, sobre todo, transformar al ser humano más allá de cualquier avance cuantitativo, dando preferencia, al desarrollo cualitativo que le permita modificar el entorno social a su alrededor, para ello debe centrarse en su propia vida y en sus formas de interactuar con el medio. Tal y como lo expresa Goleman (2018), que este modelo epistémico para la formación educativa del espíritu científico se enfoca en una educación personalizada, con base en requerimientos propios del individuo, en la profundidad para la adquisición del conocimiento como un proceso interactivo, reflexivo, donde cada elemento que rodea al estudiante se convierte en un agente de enseñanza.

De allí que Granda y Granda (2021), sostiene que la concepción humanista de la educación busca preparar a los estudiantes, desarrollando en ellos características con base a los valores morales; por lo que se enfoca en resaltar todas aquellas competencias y habilidades que hacen parte de su realidad como un ser capaz de desarrollarse en las dimensiones cognitivas (ser pensante) y emocionales (ser afectivo) capaz de actuar positivamente y haciéndose responsable como personas competentes.

Del mismo modo, Mira, et al. (2017), destacan tres principios fundamentales para garantizar la educación individualizada del alumno: el primero, la singularidad que reconoce que cada estudiante es un individuo; la segunda, la autonomía, que fomenta en cada alumno la capacidad de

elegir y responsabilizarse de sus acciones; y la tercera, la apertura, que se basa en la comunicación y el diálogo como herramientas eficaces que construye una comunidad abierta.

Es necesario señalar que, debido a la crisis causada por la pandemia, se buscó con urgencia continuar con los procesos educativos aplicando la modalidad de estudio virtual, utilizando para ello herramientas tecnológicas; esta situación forjó el cambio de las estructuras curriculares, las cuales fueron aplicadas por los docentes para dar cumplimiento a lo establecido por los Ministerios de Educación de Venezuela y Colombia.

Ahora bien, en este estudio se hace referencia a un nuevo concepto de educación humanizadora, lo que hace necesario considerar un enfoque que concentre su análisis no solo en el estudiante, sino también al docente quien de la misma forma se vio afectado por la pandemia; por su parte, Fernández (2020), plantea que si bien es cierto que las medidas adoptadas enfatizaron la restricción de desplazarle libremente, debido a que lo recomendado fue la permanencia en las casas y desde los hogares realizar las actividades y labores que fueran posible; las personas estuvieron sometidas, a situaciones de mucho estrés, zozobra e inseguridad, lo que afectó, su bienestar psico-emocional.

En este sentido, Intriago y Calle (2021), señalan que con la creación de la vacuna y su distribución en la población los sistemas educativos al igual que todo sistema de producción reinician labores desde la presencialidad; sin embargo, persiste el temor en las personas, debido a que el virus no ha sido erradicado en su totalidad además, la situación al tornarse incontrolable y dada su rápida propagación generó mucha incertidumbre en los estudiantes, también, el cambio en sus hábitos educativos, repercutió de alguna manera en su rendimiento académico.

Cabe señalar, que los estudiantes tienen una nueva perspectiva sobre la educación, ya que han transformado sus dinámicas educativas; ahora, se enfrentan nuevamente a una educación presencial, donde deben retomar las formas de aprendizaje y reorientarse para hacer frente a su rol como alumno. Todos los cambios a los que se han visto sometido los estudiantes amerita ser tratados desde sus emociones, lo que hace pertinente considerar la educación emocional, para ello, Fuenmayor y Acosta (2015), expresa que es promisorio que el docente aborde los contenidos curriculares desde estrategias que se direccionen tanto al desarrollo cognitivo como emocional, que les permita a los alumnos desenvolverse adecuadamente en la sociedad y les facilite la construcción de conocimiento científicos.

Es por esto, que Hernández (2020), señala que existe la necesidad de aplicar prácticas pedagógicas fundamentadas orientadas de modo tal, que satisfagan a las necesidades emocionales y la estimulación positiva de los estudiantes. Esto es de especial interés debido a que actualmente urge redimensionar los procesos mentales a manera de lograr en los estudiantes una formación integral, que se constituya en el pilar para su crecimiento intelectual, cognitivo, emocional y psicológico.

No obstante, Granda y Granda (2021), expresan que se requiere enseñar a los estudiantes para que aprendan en cualquier contexto o circunstancia, de manera que estén atentos a construir conocimientos tanto de los estímulos positivos como de los negativos; es decir, que las situaciones que se les presenten se convierten en punto para aprender desde sus vivencias. Todo dependerá de que el docente sepa enfocarse en seleccionar y diseñar estrategias cónsonas con la realidad, esto sin importar la disciplina académica a la que se dedica

La problemática antes descrita amerita ser tratada desde una óptica humanizadora, dejando atrás cualquier metodología que oriente solo al área cognitiva, conllevando a considerar al alumno desde todos los aspectos, ya que como lo expresa Hortigüela et al. (2017), actualmente se observa mayor preocupación a nivel educativo por el desarrollo intelectual-cognitivo del estudiante, para formar ciudadanos productivos que formen parte de la fuerza económica de los países, dejando rezagada el área afectiva-emotiva de los estudiantes de allí, que Peraza, (2021), señala que es necesario enseñar incluso desde las emociones; no en vano a diario se ven tantas personas y profesionales frustradas, infelices, esto es debido a que no se enseña a las personas a ser felices.

Desde esta perspectiva es imperante un modelo educativo que se enfoque el desarrollo de los estudiantes desde todas sus dimensiones, es decir, una educación integral que reconozca al educando como un ser biopsicosocial y por ende procure atender sus necesidades cognitivas y afectivas o emocionales. No obstante, Cruz y Valero (2022), expresan que para el desarrollo de cada una de las áreas es preciso diseñar estrategias que promuevan el desarrollo integral de los estudiantes, por eso existen varios modelos para el desarrollo de competencias en los alumnos, entre los cuales se destacan el aprendizaje basado en proyectos, en problemas y estudios de casos. Por todo lo anteriormente, se estableció el propósito de este estudio el cual fue analizar la inteligencia emocional desde una perspectiva humanizadora de la educación en tiempos de postpandemia.

MATERIALES Y MÉTODOS

El paradigma de este estudio fue el cualitativo, en ellos, según Ñaupás, et al. (2018), el fenómeno se observa desde una posición interpretativa, de los actores sociales y del propio investigador; de esta forma, se busca describir, analizar, interpretar y explicar los elementos que hacen parte de un problema o fenómeno. En este sentido, Galeano (2018), expresa que este procedimiento no puede estar aislado del aporte que hacen los individuos a la sucesión de eventos que forman parte del mundo que los rodea; de allí que en el enfoque cualitativo el énfasis está relacionado en descubrir los significados que los sujetos establecen, es decir, cómo interpretan su mundo y las vivencias que poseen de él.

Desde esta perspectiva, Maldonado (2018), señala que el análisis se elaboró mediante los procedimientos del enfoque cualitativo, donde el investigador es el principal protagonista quien establece los mecanismos en la recolección, interpretación y análisis de la información. Por su parte, la metodología utilizada fue la investigación fenomenológica, definida por Maxwell (2019), como los esfuerzos por reconstruir con la realidad de un escenario social con la finalidad de comprender los fenómenos sociales, siendo el caso de este estudio una problemática educativa, que viene a representar una entidad de carácter social.

De esta manera el enfoque se caracteriza por el análisis de cualquier coyuntura social, incluso los procesos educativos, en el cual cada elemento tiene sentido y son susceptibles al estudio, además, sirven de base para la ejecución de actividades prácticas, asumiendo que los sujetos que cohabitan con el fenómeno están incluidos como fundamento de la estructura social de la problemática estudiada, en esta situación varias instituciones educativas de Venezuela y Colombia por estar inmersas en la realidad educativa descrita durante esta investigación.

En referencia a la forma de obtención la información en este estudio los datos se recolectaron a partir de la forma como el investigador percibe e interpreta la realidad, empleando diversos instrumentos que garanticen la consistencia de esta. En el caso particular de esta investigación se empleó la entrevista a profundidad, la cual se planificó con anticipación, comunicando a los participantes el día de la entrevista y el objetivo de esta (entrevista). Esta práctica de indagación la define Maxwell (2019), como aquellos encuentros frecuentes entre el informante clave y el investigador, las cuales tuvieron como propósito conocer y comprender las características que muestran los actores sociales (entrevistados) en relación con su propio mundo y experiencias, con el propósito de mantener el hilo discursivo centrado en la problemática que se presenta en algunas instituciones educativas observadas en Venezuela y Colombia y evitar caer en críticas o en otros temas alejados del fenómeno estudiado se diseñó un guion de entrevista, de manera que el entrevistado no perdiera el eje central de la conversación, sin embargo, esto no implicó un apego taxativo al mismo, es decir, sólo sirvió para orientar la conversación.

Cabe destacar que el guion de entrevista se centró en las categorías de estudio, es decir, en aquellas que se han venido estudiando epistemológicamente como son la inteligencia emocional y la educación humanizadora, esto debido a que el propósito del estudio fue generar un conocimiento sobre estas categorías.

La selección de la muestra fue de intencional, el criterio para la selección fue que los investigadores residen cerca de las instituciones educativas objeto de estudio y conocen la realidad que se vivió en ese momento de pandemia; las entrevistas se realizaron por medio de Google meet y WhatsApp. En el caso de Venezuela la entrevista se aplicó a 13 docente de educación secundaria de cuatro instituciones del municipio Mara, del estado Zulia; en Colombia fueron cinco instituciones educativas del municipio Tenerife, Departamento de Magdalena, allí se entrevistaron 14 profesores de secundaria; haciendo un total de 27 informantes claves.

En este sentido, las entrevistas se realizaron a través de grabación de las conversaciones, las cuales fueron transcritas textualmente, sin omitir nada de lo expuesto por el informante y sin agregar las ideas de los investigadores, durante la entrevista, se tuvieron en consideración, todas las expresiones de los sujetos encuestados, debido a que representan aspectos importantes al momento de analizar los datos (información). También se grabó cada uno de los discursos expuestos por los informantes clave como parte de los procedimientos establecidos por esta técnica (encuesta), para así detectar la realidad cotidiana en la praxis educativa.

Posteriormente, se hizo una reducción de datos, Galeano, (2018), quien señala que este proceso abarcó la separación de unidades o categorías, lo cual se realizó mediante la identificación y clasificación de elementos expuestos por los informantes durante las entrevistas, de esta manera se configuraron las categorías emergentes a través de la síntesis y el agrupamiento de información. Los procedimientos mencionados dieron lugar a establecer los mecanismos para el tratamiento de la información; como se dijo anteriormente, se hizo una reducción de la información mediante un esquema de análisis desagregado en función de los propósitos de la investigación. Asimismo, se leyeron las transcripciones de las entrevistas a los informantes para que verificaran la textualidad de su discurso, esto como parte de la rigurosidad ética. Luego se marcó cada párrafo, copiándolos en unos cuadros, anexando igualmente el ítem del análisis correspondiente, se señaló el significado, el mismo representa la extracción de palabras o característica que servirán para conceptualizar y categorizar las ideas del entrevistado.

En este sentido, Aular (2018), señala que la información suministrada por los entrevistados se debe mostrar en cuadros llamados filtros epistémicos, los cuales son conceptualizados como aquellos métodos que facilitan la interpretación de los datos, desde el criterio y los objetivos propuestos por el investigador; en otras palabras, se almacenaron los datos más importantes para el fenómeno estudiando, como también de sus derivaciones que tiene interacciones con las categorías de análisis, estos cuadros contienen tres columnas la primera corresponde a las evidencias textuales, (discursos de los informantes) la segunda el significado (palabras claves que facilitan la categorización) y la tercera corresponde a la categorización. A criterio de Herrera (2017), los filtros epistémicos no son más que los métodos utilizados para facilitar la interpretación de la información proporcionada por los sujetos entrevistados, evitando con ello que la temática abordada tome otro rumbo distinto o que se aleje del objetivo de estudio.

Seguidamente, a la presentación del filtro epistémico I, se hizo un retrato interpretativo de datos proporcionados por los sujetos entrevistados (reflejada en el filtro epistémico I) de manera general (se recogen las impresiones de los veintisiete 27 informantes clave), estableciendo un discurso interpretativo-explicativo de las experiencias vividas por los docentes durante la pandemia (COVID 19), relacionando los significados con las categorías y las categorías entre sí; según Galeano (2020), es conveniente darle coherencia y sentido a las experiencias sociales, es decir ordenar la información de manera general para darle orden al discurso de los informantes.

Ahora bien, Finol y Vera (2020), señalan que para procesar la información es necesario clasificarla como parte del mecanismo para extraer nuevas categorías, esto en virtud de obtener un conocimiento amplio de la realidad estudiada y así establecer relación entre esta información y los propósitos de la investigación. Finalmente, el filtro epistémico II, que corresponde al proceso de triangulación, es donde se contextualizan las categorías, es decir, la triangulación establece un contraste entre lo expuesto por los informantes, respecto a cada elemento extraído, denominado

categoría, con un referente teórico que explique la concepción y relevancia de esa categoría y posteriormente los investigadores establecieron una posición partiendo de estos criterios informativos.

Al respecto, Samaja, (2018), manifiestan que, en los procesos de análisis de la información en estudios cualitativos, es conveniente triangulizar la información, con el fin de tener una visión general, por lo que lo más recomendable es realizar procesos de triangulación, presentando como primer elemento el testimonio de los informantes, como segundo la postura teórica de algún autor y por último la posición del investigador respecto a cada categoría surgida en el estudio.

Seguidamente, se procedió a realizar una reducción de ideas, ya que como lo expresa Finol y Arrieta (2021), es parte de los procesos de la realidad fenoménica, el cual establece una libre consideración de las alternativas que la razón descubre en ella, es decir, se deja de analizar de forma individual para dar paso a un análisis general que vincula todos y cada una de las categorías y la información aportada por los informantes, la pérdida de características individuales y concretas revela una esencia consistente e inmutable; resaltando de alguna forma todo lo que es parte del fenómeno. De manera, que se buscó la descripción para obtener una comprensión y posterior interpretación de la realidad vivida en las instituciones educativas de Venezuela y Colombia respecto a la inteligencia emocional y la educación humanizadora.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Orientar los métodos de investigación y análisis del fenómeno de la realidad sociocultural, después de la experiencia vivida durante la crisis sanitaria COVID 19, evidenció el fundamento entre las teorías y conocimiento (postulados teóricos y epistemológicos) desde el cual se indaga y generan saberes. Investigar a los sujetos, desde sus prácticas y discursos, permite adentrarse en su mundo, evitando ser deterministas y esencialistas. En tanto, se analizó las emociones como parte de un enfoque educativo más humanizador de manera que se reconozca qué piensan y cómo perciben la realidad los individuos que integran los procesos de enseñanza y aprendizaje; en este sentido, de las entrevistas realizadas surgieron una serie de categorías emergentes como se muestra a continuación:

Categorías ontoaxiológicas de los modelos educativos humanizadores	Indicadores
Canales para gestionar las emociones	Disminuir la ansiedad Control del estrés Gestión de los conflictos Mejora la autoestima
Idoneidad comunicativa como hábito didáctico-humano para estimular la inteligencia emocional	Capacidad de atención Motivación
Vinculación del contenido con el contexto	Conocer a los estudiantes Relacionar los contenidos con la cultura del estudiante
Flexibilización didáctica de las estrategias	Motivar a los estudiantes Coordinación para trabajar Organización las funciones del estudiante
Desarrollo cognitivo	Apropiación de la información Aprendizajes Experiencias
Humanizar los procesos educativos	Enfrentar las necesidades emocionales

Figura 1
 Categorización de la variable

Considerando las categorías iniciales del estudio y las surgidas de la interpretación de la información se estableció una matriz que aborda la educación humanizadora desde el trabajo de las emociones junto a la perspectiva interna y externa del estudiante, tal como se presenta a continuación:

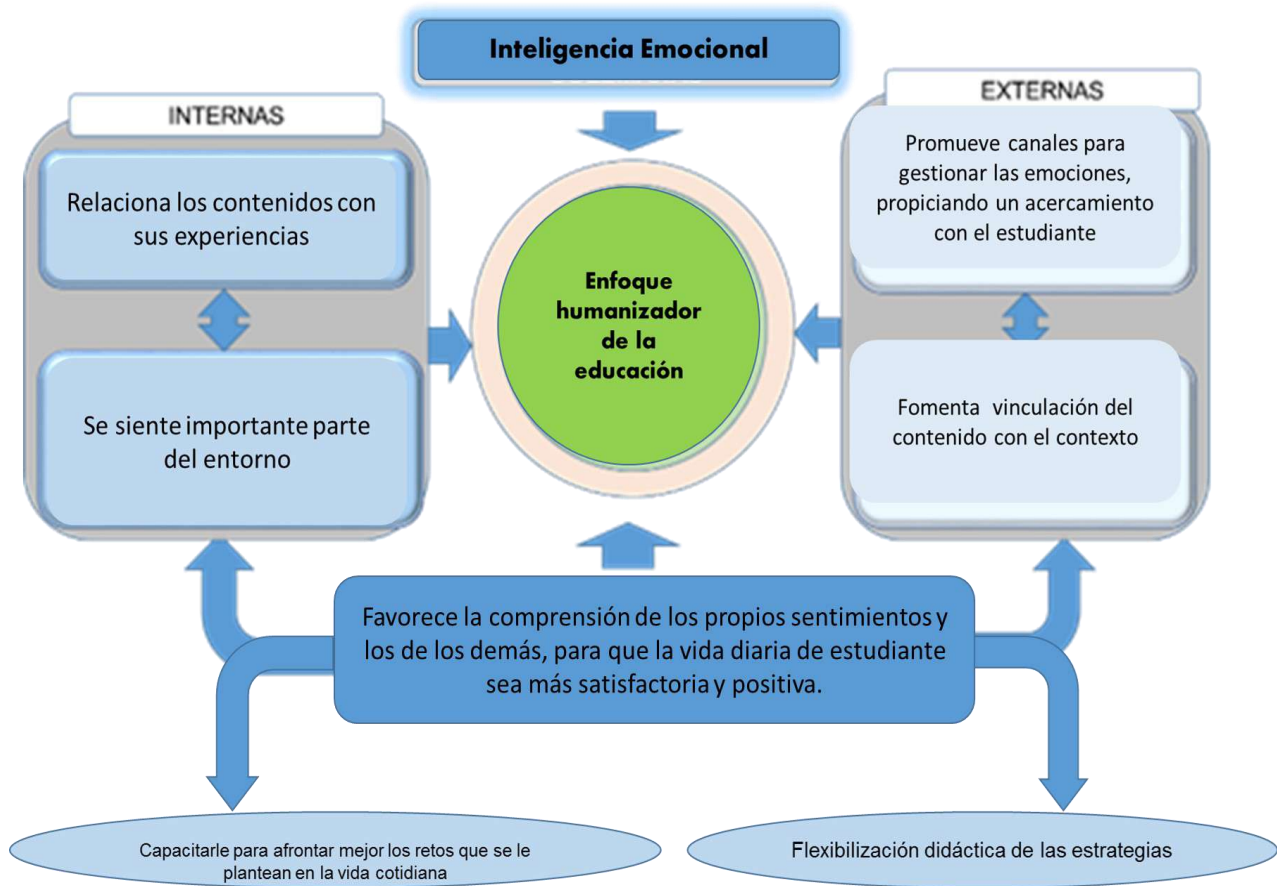


Figura 2

Educación humanizadora desde el trabajo de las emociones desde la perspectiva interna y externa del estudiante

La figura muestra que la educación emocional parte de factores externos expresados por el docente y las situaciones externas e internas de los estudiantes que están relacionados directamente con los procesos mentales-emocionales, es decir, sobre las formas cómo reaccionan ante esos factores externos o estímulos que funcionan como positivos o negativos, dependiendo de la forma como el estudiante los procesa. Por lo que es muy importante enseñar a los estudiantes a comprender sus propios sentimientos y los de los demás, trabajando arduamente para que su vida diaria sea más satisfactoria y positiva, no se intimiden ni se detengan ante las adversidades, ni su propia personalidad los limite.

Ahora al considerar los “canales para gestionar las emociones” se observó que existe la necesidad de establecer un acercamiento con el estudiante, para estimularlo y generar seguridad, ya que esto contribuirá entre otras cosas, a disminuir la ansiedad que los embates de la vida y la misma dinámica que la sociedad encamina a las personas. Lo anterior, está en relación con lo planteado por Steiman (2019), quien señala que el reconocimiento del estudiante en todas sus dimensiones fomenta una atención personal, creando lazos afectivos que sirven para que el alumno drene y controle el estrés de las situaciones adversas y el mismo entorno escolar pueden generar en él. Lo antes señalado tiene connotaciones significativas, debido a que un estudiante que se sienta seguro de sí descubre que las situaciones son espacios de tiempo que se presentan como un tipo de desorden y que sólo con rectitud y raciocinio se pueden ir solventando, lo que servirá para que el alumno reconozca su valía como persona, además, todo esto se traduce en mejores relaciones interpersonales mediante el desarrollo de habilidades sociales.

Al aludir la “idoneidad comunicativa como hábito didáctico-humano para estimular la inteligencia emocional” se determinó que se requiere que los estudiantes se concentren en aquello que reciben del medio y la información que el docente les proporciona; por ello, si verdaderamente se desea transformar la sociedad, las personas deben cambiar, y la alternativa más poderosa es

fomentar una educación que trascienda a las profundidades del ser humano. En este aspecto, Carretero (2021), plantea que, durante décadas, la enseñanza tradicional no permitió la comunicación multidireccional entre alumnos y profesores y estaba basada en prácticas de transmisión – recepción; además, el sistema pedagógico retrasó los cambios en la metodología y las evaluaciones se enraizaron en la calificación, con la fijación de un valor numérico, en lugar de señalar con oportunidades de cambio, esto desde el enfoque humanista puede considerarse un embate directo a la libertad académica a la posibilidad del desarrollo creativo y expresivo de los estudiantes. En este sentido, Ojeda, (2022), señala que los docentes deben entender que en el campo de la educación los métodos de enseñanza siempre pueden ser reestructurados, porque las prácticas sin diferentes experiencias se volverán obsoleta para enfrentar nuevos desafíos que las sociedades exigen después del evento mundial de la pandemia. Lo anterior, deja ver la necesidad de fomentar en los estudiantes la capacidad de atención y motivación como un hábito para estimular la inteligencia emocional, por lo que recomiendan que los docentes deben cambiar los métodos de enseñanza y aprendizajes, y utilizar estrategias como las socioemocionales, socioafectivas, cognitivas, metacognitivas, lúdicas y de gamificación que le permitan a los estudiantes adaptarlos al entorno, tengan la libertad para que expresarse, crear un clima de confianza para que se desarrollen la capacidad de atención y la motivación lo cual va a contribuir con el forjamiento de una buena comunicación entre los actores del proceso educativo: estudiantes, docentes, padres, representantes y el entorno social.

En cuanto a la “vinculación del contenido con el contexto”, se dejó ver que realmente la educación no puede surgir con el uso de textos y programas generales que muchas veces se muestran disociados de la realidad de los estudiantes, por ese motivo los educandos no encuentran un punto de conexión que favorezca su aprendizaje, de este modo las temáticas abordadas en clase carecen de sentido para su vida; en este sentido, Ahumada, et al. (2021), señala que los mecanismo de enseñanza se vuelve para los alumnos algo ajeno de sí mismos y de lo que realmente sienten, lo que añade ansiedad e insatisfacción en muchos casos; por su parte, Suárez y Moreno (2020), expresan que durante la pandemia los estudiantes se mostraron receptivos con la implementación de las clases por medio de las tecnologías, ya que esto vino a sacarlos de su rutina escolar, pese a la presión de las medidas de aislamiento, la virtualidad orientada a fines educativos los enajenaba de la realidad fatídica del mundo y creaba para ellos un espacio donde eran los protagonistas; sin embargo, estas clases seguían orientadas por los lineamientos magisteriales, donde el profesor le asignaba un conjunto de actividades sobre las disciplinas que enseñaba, que en algunos casos no estaban contextualizadas con la realidad educativa que en ese momento se vivía, pero si adaptadas al cuidado y prevención del COVID 19 que era la realidad vivida en ese momento.

En este sentido, Zabalza y Zabalza (2020), expresan que los procesos educativos deben abordar temas reales y del interés de los estudiantes, que la información sea un aliciente explicativo de lo que sucede, por qué sucede y cómo abordar las situaciones, por lo que la información académica ajustada al contexto sirve para trabajar la realidad del estudiante desde sus emociones, cultura y visión de la vida.

En cuanto a la “flexibilización didáctica de las estrategias”, el uso de mecanismos de enseñanza diferente demostraron que los estudiantes tienen las capacidades para adaptarse a las situaciones escolares, son los docentes los que se resisten al cambio, ya que cuando ejecutaron las clases virtuales en la época de confinamiento por la pandemia, utilizaron las mismas estrategias de transmisión de información, solo que a través de las plataformas virtuales, es decir, no hicieron uso de los programas y estrategias diseñadas con fines educativo, como por ejemplo el aula invertida, aprendizaje experiencial, foros de discusión, uso de plataformas de gestión de aprendizaje, actividades lúdicas y de herramientas de gamificación entre otras; en este aspecto Acosta (2022), expresa que es necesario para la enseñanza virtual diferentes tipos de estrategias que promuevan en los estudiantes la motivación y participación y les delega la responsabilidad de aprender desde sus propias convicciones y razonamientos, es decir, desde su propio ser, por lo tanto, al sentirse incentivado le va a permitir tal como lo dice Vygotsky (2021), la asimilación y la acomodación de nuevos conocimientos y tendrán un valor para ellos.

En el “desarrollo cognitivo” se pudo observar que hubo poca apropiación de la información y experiencias rutinarias que impidieron que los alumnos construyan aprendizaje, esto tal vez sea, por no estar en contacto con los compañeros y por las herramientas tecnológicas repetitivas que siempre utilizaba el docente. En este sentido, Pérez y Filella (2019), señalan que en el proceso educativo para que sea más humano requiere que se aborde desde las diferencias y particularidades de cada estudiantes, que cada uno aprenda a partir de sus potencialidades y limitaciones y no tratar a todos los estudiantes como iguales, porque cada persona es diferente en pensamientos y personalidad, ya que las circunstancia que lo rodean son diferentes, sus sentimientos y emociones son variables y cambiantes, de allí la necesidad de educar desde el reconocimiento del educando como seres humanos únicos, pero con semejanzas e igualdad de derechos.

Por eso el enfoque humanista en las aulas, según Puledda (2020), debe tener mayor énfasis en el aspecto individual del alumno, donde se apuesta por potenciar el ser como un todo, para maximizar lo que puede ofrecer como ser humano; en este sentido Arrabal (2018), señala que se ha pasado por alto que cada estudiante es único e insustituible, de allí que cada docente debe considerar esas particularidades sin hacer del grupo una muestra completa y homogénea para trabajar, reconociendo que los grupos son heterogéneos. Desde esta concepción tampoco pueden separar la percepción de la emoción, equilibrando todo lo personal y potenciando las áreas de oportunidad; asimismo, se debe fomentar un espíritu de cooperación en los estudiantes, donde aprenden a llevarse bien con los demás y consigo mismos, a respetar las ideas y trabajar hacia un objetivo común de manera que puedan mostrar empatía con sus compañeros.

Para “humanizar los procesos educativos” se pudo observar que es necesario desarrollar las habilidades sociales y emocionales en los estudiantes, ya que pueden ayudarlos a conectarse con los demás, construir relaciones empáticas, comunicarse efectivamente, resolver conflictos y expresar sus emociones y sentimientos. En este aspecto, Acevedo y Murcia (2017), señalan que la educación humanizadora pretende que los alumnos sean responsables con ellos mismos y con su ambiente, que se valoren a sí mismos como personas y con el entorno natural y desarrollen un compromiso personal y social. De allí que Alonso (2019), expresa que, si se logra marcar la diferencia en un entorno escolar donde los docentes son los responsables directos de la educación de los alumnos, sino más bien, se involucran a los padres y a la sociedad en la educación, se pudiese ver la pertinencia y la congruencia de un proceso formativo.

De igual manera el compromiso educativo es la vida de las futuras generaciones, más libre, justa y una sociedad más humana, dejando de lado los temas que son importante en la actualidad, con una educación enfoca más en lo humano que en lo cognitivo, que busca salvar al hombre de situaciones autocreadas de las que aún no se ha dado cuenta que lo hacen extinguirse, no obstante, hay esperanza de cambio y este se concentra en los entornos más noble es la educación los estudiantes como seres sensibles.

En este sentido, Riemen (2017), indica que la humanización de la educación y sus procesos no pueden limitarse a la formación intelectual, debido que ha sido probado que los estudiantes con mayor rendimiento no necesariamente serán los más exitoso en la vida. Lo cierto es que a pesar de que se habla de educación constructivas, todavía se está lejos del foco de los estudiantes y más lejos del aprendizaje autodirigido, evaluación de habilidades emocionales y sociales. Si bien es cierto que esta es una realidad muy aguda en las instituciones de educación de Venezuela y Colombia, estos cambios que propician una educación humanizada que atienda al estudiante desde las dimensiones emocionales y afectivas son algo que cualquier docente, debería abrazar, pero continúan arraigados en comportamientos y prácticas tradicionales.

En este sentido, Granda y Granda (2021), señalan que, a pesar del enorme progreso científico y tecnológico, la sociedad y sus actividades se encuentran en notorio declive debido a diversos factores como el crecimiento exponencial de la población, la intimidación, supresión, segregación, discriminación y la contaminación, entre otras; todos esto tienen su origen en la falta de conciencia colectiva de cuidar a los demás, así mismos y al medio ambiente, a medida que se progresa en la

historia de la educación, se evidencia la pérdida de la sensibilidad, donde las personas se integran a un mundo egoísta donde la felicidad individual trasciende.

Con la finalidad de equiparar la organización del sistema pedagógico que buscan desarrollar y promover la inteligencia emocional con la intención de generar una educación más humana y humanizadora, se tiene que los informantes reconocen la necesidad de establecer como eje central, el tratamiento de habilidades que conduzcan al desarrollo de la educación humanizadora, por lo que se debe proveer al estudiante de herramientas que propicien un equilibrio entre lo emocional y lo racional.

Es por ello, que Coll, (2017), plantea que la estructura de los modelos didácticos se fundamenta en definir los procedimientos e insumos que se utilizan en las prácticas pedagógicas con la finalidad de propiciar los aprendizajes, es decir, consiste en la forma como el docente debe organizar sus acciones de manera consciente para cimentar y obtener metas en cuanto a la formación integral del estudiante, adaptándolas a las necesidades de estos.

Según los entrevistados todo modelo educativo debe surgir básicamente de los requerimientos estudiantiles, aunados a las demandas del currículo, sólo que cuando se menciona las necesidades de los alumnos, se alude a las necesidades de aprendizaje; sin embargo, también indica socioemocionales, debido a que debe abarcar una formación holística, lo que exterioriza que no se trata únicamente de examinar para generar el desarrollo cognitivo del estudiante.

Es por ello, que la estructura de los modelos didáctico con miras a promover la inteligencia emocional debe estar direccionada a desarrollar las habilidades para contextualizar los aprendizajes e interpretar la información que recibe el alumno y por supuesto, el desarrollo cognitivo. Sin embargo, los informantes no reconocen la estructura de nuevos modelos, debido a que sus prácticas siempre han estado direccionadas al desarrollo del área cognitiva y al cumplimiento de los lineamientos curriculares, lo que representa una debilidad al momento de abordar el área emocional dentro de las instituciones educativas objeto de estudio.

Lo anterior va en contraposición a la teoría de Goleman (2022), al afirmar que las emociones deben educarse, ya que hacen parte de la personalidad del estudiante. Asimismo, Mira et al. (2017), señalan que los docentes deben hacerse responsables de trabajar la integralidad del estudiante, buscar su desarrollo cognitivo y su evolución emocional, todo esto independientemente de si se contempla o no dentro del currículo educativo. En tal sentido, se deben estructurar el acto educativo para desarrollar las habilidades que conllevan a la educación de las emociones. La postura teórica de los autores pone de manifiesto una significativa debilidad en cuanto a la estructura de los métodos utilizados para la enseñanza que conduzcan a gestionar la inteligencia emocional en las instituciones educativas objeto de estudio.

Por su parte, Aguaded y Valencia (2017), manifiestan que se establece la necesidad de vinculación entre el contenido académico con el contexto, por lo que se requiere que el docente conozca a los estudiantes debido a que esto posibilita el relacionar los contenidos con su cultura. Lo que indica que, para gestionar las emociones, las metodologías deben vincularse o entrelazar la cultura y el entorno de los estudiantes, ya que esto representa sus afectos y cercanía con las emociones, por ello recomienda las estrategias metacognitivas, socioemocionales y lúdicas.

En este sentido, se requieren que los gobiernos tomen acciones para la construcción de nuevo modelo de educación humanizadora que se centren y orienten en el estudiante y que se vinculen a la gestión de la inteligencia emocional para propiciar a su vez el conocimiento y el raciocinio que hacen parte de la madurez emocional, lo que conduce a regular los comportamientos de los alumnos y mejorar las relaciones interpersonales del y entre ellos.

Por su parte, Arrabal, (2018), señala que otro de los aspectos que se deben considerar al hacer referencia a modelos educativos humanizadores para la gestión de la inteligencia emocional, es su estructura, ya que debe contemplar la flexibilización para que éstas se adapten a las necesidades de los

estudiantes, que los motiven y los hagan partícipes de su proceso de aprendizaje y su desarrollo emocional, necesiéndose de la coordinación para trabajar y la conducción del estudiante para que pueda reestructura las formas como ha venido organizando y asumiendo su responsabilidades dentro de la gestión de su aprendizaje.

Considerando, las dificultades causadas por el COVID 19, también evidenció la necesidad de programarse con mecanismos y recursos que se adapten a múltiples escenarios para que los procesos educativos que no se limiten, ni se impida por circunstancias externas al alumno. Es visible que en las instituciones educativa de Venezuela y Colombia los procesos educativos durante las medidas de cuarentena sanitaria aplicaron sólo metodologías encaminadas en continuar con la difusión de información, sin inquietarse por el cómo se sienten los estudiantes.

Eso difiere de Puleda (2020), quien le atribuyen a la educación humanizada características como: facilitar la movilización de los esquemas del estudiante para que conozcan cómo interpretar la realidad mediante comunicación gesticular, por lo que los docentes consideran que las estrategias que cumplen con estas características son los mimos, ya que los alumnos las encuentran divertidas y se comunican entre ellos para poder interpretar el mensaje sin las palabras.

De igual manera Intriago y Calle (2021), indican que la interacción con el medio físico favorece la inteligencia emocional y la comunicación, el cual le permite el desenvolvimiento social del estudiante, fomenta la curiosidad porque provoca el involucramiento con otros alumnos y el expandiendo el nivel explicativo de respuestas. Estas características se cumplen en la aplicación de estrategias de socialización de experiencias y los juegos de preguntas; sin embargo, para que cumplan la función de desarrollar las habilidades, es necesario que se establezca como su objetivo principal, ya que le permitirá al docente enfocarse en ello y no desviar su atención sólo al logro de las competencias cognitivas.

Ahora bien, cuando se busca la gestión de la inteligencia emocional, las estrategias deben promover en los estudiantes la capacidad para interpretar gestos, en otras palabras, alcanzar una conciencia corporal, que los ayude a identificar las emociones en los otros, atribuyéndose igualmente la capacidad de reconocer el sentir y los estados de ánimo de los demás, escenario que respalda la mejoría de las experiencias sociales.

En este mismo orden de ideas, Goleman (2022), señala que urge fomentar tácticas de relajación que contribuyen a mejorar la dimensión de autocontrol de la inteligencia emocional dentro del espacio escolar; entre estas estrategias figuraron todas las actividades pedagógicas que proporcionan sensación de bienestar, paz en el estudiante y que fomentan la motivación de allí que el docente debe acompañar al alumno, no dirigirlo, lo que hace relevante que enseñe al educando a trazarse pequeños objetivos o por lo menos de fácil alcance, pero que éstos sean significativos para ellos.

Por otra parte, los docentes deben fomentar en los alumnos un vínculo entre lo emocional y racional para ello es necesario que aprenda a dialogar internamente con ellos mismos, mediante prácticas de situaciones reales. Sin embargo, los informantes destacaron el hecho de que el desarrollo de la inteligencia emocional no se emplea en las instituciones educativas de venezolanas y colombianas ya que el docente se enfoca en enseñar contenidos y dirigir las conductas de los estudiantes mediante los manuales de convivencia.

Situación que al ser analizada a la luz de la teoría de Granda y Granda (2021), se muestra como una debilidad, ya que las conductas se regulan mediante el autocontrol, es decir, conduce a una mejora en el control de los impulsos, la autorregulación emocional y el desarrollo de la autoconciencia de todos lo cual es esencial para el bienestar de las personas y son consistentes con el aprendizaje holístico. De allí que los docentes deben desarrollar estrategias didácticas para propiciar que los estudiantes amplíen su visión sobre las causas y consecuencias de sus comportamientos.

En este orden de ideas Goleman (2018), considera que es importante que los docentes ayuden a los estudiantes para que dirijan la atención hacia algo y así apaciguar su enojo; por su parte, Alonso (2019), señalan que estas estrategias socioemocionales permiten dirigir el enfoque en cualquier cosa que se destaque del resto y llame la atención selectiva para el estudio; de allí que cada metodología empleada en el acto educativo debe ir cargada de mucha creatividad para que los estudiantes se sientan motivados y fijen su atención, ya que los alumnos con problemas de autocontrol suelen presentar dificultad para prestar atención. Siendo el mejor correctivo para enfrentar la distracción en la enseñanza aplicando estrategias de metacognición que ayuda al estudiante a conocer cómo y a que ritmo aprende. En relación con estos resultados Acosta y Boscán (2014), sostienen que las estrategias pedagógicas deben estar dirigidas a mantener al estudiante interesado en la información que se les presenta, ya que esto mejora su concentración y la comprensión de los contenidos.

En general, ignorar o reducir los aspectos emocionales y medir este objeto y apego, cuantitativamente refleja el interés y preponderancia del área cognitiva, lo que no favorece el desarrollo integral del estudiante, según Castro y Dueñas (2022), a raíz de la revolución educativa que supuso la irrupción del constructivismo y la influencia de la presunción de las inteligencias múltiples, se les da un nuevo enfoque a los procesos pedagógicos, incluyendo el rol de las emociones como aspecto fundamental.

Ahumada, et al. (2021), señala que el trabajo pedagógico sólo es posible a través de la presencia de sus dos principales agentes, el educando y el educador y es necesario tener en cuenta cómo este último influye en las emociones y sentimientos del primero, en un contexto cultural determinado; reconocer los sentimientos es muy difícil y complicado, porque estos son fenómenos de origen multifactorial. En este sentido, Goleman (2022), señala que las emociones impulsan a los individuos hacia una respuesta estructurada como la primera evaluación que puede convertirse en una forma de controlar las respuestas emitidas ante por las emociones, es decir, se puede controlar la conducta que surge, pero no la emoción en sí, porque los sentimientos son involuntarios, mientras que la conducta es producto de decisiones individuales.

En este sentido, González (2020), señala que las emociones son sucesos o fenómenos de naturaleza biológica y cognitiva de trascendencia social; se puede calificar de positivo cuando va acompañado de sentimientos agradables; es decir, de condiciones favorables, como la felicidad y el amor, mientras que las emociones negativas van conducidas de sensaciones desagradables y situaciones percibidas como amenazantes, como el temor, la angustia, hostilidad y la tristeza, también es importante señalar que diferentes emociones pueden aparecer al mismo tiempo en las personas

CONCLUSIONES

En relación con los “canales para gestionar las emociones” se pudo determinar que es necesario establecer una aproximación entre el docente con los alumnos de manera que puedan motivarlo, fomentar seguridad y apoyarlos en la gestionen conflictos ya que de esta manera ellos disminuyen la ansiedad y el estrés, el cual le interfiere en el proceso de aprendizaje. En este sentido es importante resaltar que para que se produzca el desarrollo cognitivo, el alumno debe ser capaz de reconocer sus fortalezas y debilidades, aprendiendo a reconocer sus niveles de excitación y los efectos que pueden tener en su comportamiento, de allí la importancia que desarrollen la inteligencia emocional mediada por la educación humanizadora. Igualmente, los informantes (docentes) manifestaron que el reconocimiento que hacen de los alumnos en la fase diagnóstica, se observó sólo los aspectos cognitivos y socioeconómicos de los estudiantes, dejando por fuera del alumno, sus emociones y sus necesidades afectivas representando una desventaja para el estudiante respecto al conocimiento que tiene de sí mismo.

Por su parte, con la “idoneidad comunicativa como hábito didáctico-humano para estimular la inteligencia emocional” se concluyó que se necesitan aplicar estrategias que le permitan a los estudiantes la capacidad de atención y la motivación necesaria para aprender; para lograrlos el docente debe fomentar estrategias socioemocionales las cuales permite que los alumnos identifiquen

las emociones a las que normalmente responden y brindar más oportunidades para expresar sentimientos y resolver conflictos que pueden tener en casa, escuela o el entorno; asimismo, tienen la intención de propiciar que ellos por sí mismos descubran su valor como personas independientemente de las concepciones de los demás respecto a ellos.

Con respecto a la “vinculación del contenido del contexto”, se comprobó la importancia que los docentes conozcan a los estudiantes y a partir de allí realizar la planificación y aplicar metodologías que le permitan establecer a los alumnos una relación entre los contenidos que enseñan con la cultura donde ellos se desenvuelve; también se pudo determinar que durante la pandemia los alumnos al cambiar de la clases presencial a la virtual al principio estaban entusiasmados y felices por compartir con sus compañeros en línea, sin embargo, al pasar el tiempo, muchos se desmotivaron por el uso de estrategias tradicionales que aplicaba el docente al impartir sus clases.

En este sentido, es necesario señalar que la escuela debe formar a las personas para que se reconozcan a sí mismos como entes sociales e individuales con particularidades y diferencias respecto a los demás, por otro lado, es importante que secuencialmente el docente se interese por los estudiantes, más allá de las diagnosis socioeconómicas y cognitivas que se les hace en las instituciones educativas, el interés debe radicar en el alumno como ser humano. Dentro de este contexto, los docentes reconocen que existen estudiantes con problemas de autoestima, que no se sienten valorados, situación que se enfatizó durante la pandemia COVID 19 debido a que compartían menos con sus amigos y familiares, por lo tanto, se encerraban en sí mismos.

Para la “flexibilización didáctica de las estrategias” se pudo observar que con el uso de diferentes herramientas tecnológicas empleada para la enseñanza durante el confinamiento por pandemia, se demostró que los estudiantes tienen habilidades para adaptarse a diferentes situaciones escolares; no obstante fueron los docentes los que se resistieron al cambio, tal vez por el desconocimiento de las estrategias mediadas por las tecnologías, ya que en ocasiones, sólo empleaban la misma metodologías para todas sus clases; sin embargo, algunos de ellos se actualizaron para poder realizar mejor su trabajo, utilizando diversas herramientas síncronas y asíncronas para la enseñanza virtual.

Por otra parte, en “desarrollo cognitivo” los docentes informantes expresaron que hubo pocas experiencias de interacción entre los estudiantes y tal vez eso contribuyó a la escasa asimilación de conocimientos, por la falta socialización con sus compañeros y el uso de las mismas herramientas tecnológicas por parte de los docentes, no le permitió el desarrollo de competencias interpersonales y socioemocionales necesarias para el aprendizaje. En los tiempos de pandemia con el uso de diferentes estrategias como las socioafectivas, lúdicas y de gamificación, constituyeron un ejercicio de preparación para los estudiantes ya que se basa en enseñar con y para la alegría, erradicando la pasividad y colocando a los alumnos en situación de compartir con otros, suministrando un clima educativo adecuado.

Con respecto a “humanizar los procesos educativos” se pudo observar que existe la necesidad de enfocarse en el desarrollo de las habilidades sociales y emocionales de los estudiantes, ya que les ayuda a conectarse con los demás, generar empatía, comunicarse de manera efectiva, resolver conflictos y expresar sus sentimientos y emociones.

También se pudo observar que el docente debe proyectar su actuación en hacer que el estudiante vaya adquiriendo seguridad en sí mismo y acepte sus debilidades como algo natural, no como limitantes; sin embargo, las prácticas educativas en las instituciones objeto de estudio carecen de esta intencionalidad hacia el fortalecimiento de la autoestima.

Finalmente, después del análisis realizado se tiene que la inteligencia emocional es el potencial humano para conocer los sentimientos propios y los de los demás, de motivarlos para manejar apropiadamente las relaciones; por lo tanto, responde a la interioridad del individuo a la autogestión de las emociones para modelar la personalidad; además puede ser concebida como una

colección de habilidades únicas, hábitos sociales y rasgos de personalidad individuales para cada persona.

Asimismo, cabe destacar que la inteligencia emocional ejerce influencia en las alternativas que se le presentan a las personas para el éxito o fracaso, por lo que las emociones responden a estímulos externos e internos, por lo que puede ser tratadas mediante estímulos; esto deja ver que existe la posibilidad de adecuar las emociones mediante estrategias y procesos ajenos al propio sujeto. Existen habilidades para el desarrollo de la inteligencia emocional y son adquiridas, ayudando a que las personas se desempeñen en cualquier área; al respecto, se tiene que desarrollar las habilidades que favorecen la inteligencia emocional las cuales son el dominio propio (autocontrol), la empatía, el frenesí, entre otras.

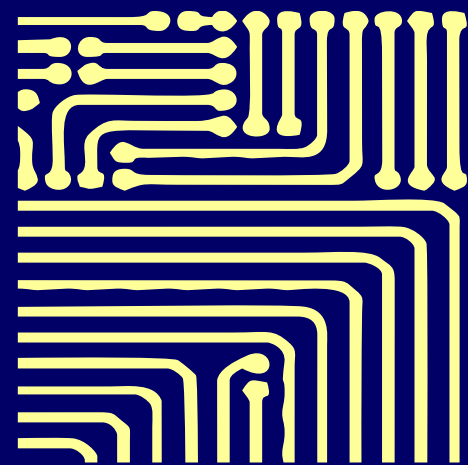
REFERENCIAS

- Acevedo, A., & Murcia, Á. (2017). La inteligencia emocional y el proceso de aprendizaje de estudiantes de quinto de primaria en una Institución Educativa Departamental Nacionalizada. *Revista El Ágora USB*, 17(2), 545-555. <https://doi.org/10.21500/16578031.3290>
- Acosta, S. (2022). La gamificación como herramienta pedagógica para el aprendizaje de la Biología. *Revista Latinoamericana Ogmios*, 2 (5). 249-266. <https://doi.org/10.53595/rlo.v2.i5.036>
- Acosta, S., & Finol, M. (2015). Competencias de los docentes de Biología en las universidades públicas. *Telos, Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales*, 17(2), 208-224. <https://www.redalyc.org/pdf/993/99340840003.pdf>
- Acosta, S., & Boscán, A. (2014). Estrategias de enseñanza para promover el aprendizaje significativo de la Biología en la escuela de educación. *Revista Multiciencias*, 14(1), 67-73. <https://www.produccioncientificaluz.org/index.php/multiciencias/article/view/16996>
- Aguaded, M., & Valencia, J. (2017). Estrategias para potenciar la inteligencia emocional en educación infantil: aplicación del modelo de Mayer y Salovey. *Revista Tendencias pedagógicas*, 30, 175-190. <http://hdl.handle.net/10486/678888>
- Ahumada, L., Ávila, H., Cardoza, G., Chavarro, L., Fernández, O., Hernández, I., Luna, J., Macías, J., Moncayo, J., Pérez, M., Posso, P., Santana, M., Triana, M., & Vargas, A. (2021). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje: una mirada desde la investigación*. Fondo Editorial Ediciones Universidad Cooperativa de Colombia.
- Alonso, D. (2019). Inteligencia Emocional, Daniel Goleman. *Con-Ciencia Serrana Boletín Científico de la Escuela Preparatoria Ixtlahuaco*, 1(1), 1-2. <https://repository.uaeh.edu.mx/revistas/index.php/ixtlahuaco/article/view/3677>
- Araque, N. (2017). La educación emocional en el proceso educativo inicial en Ecuador y España. *Revista UTCiencia "Ciencia y Tecnología al servicio del pueblo"*, 2(3), 150-161. <http://investigacion.utc.edu.ec/revistasutc/index.php/utciencia/article/view/35>
- Arrabal, E. (2018). *Inteligencia emocional*. Editorial Elearning, SL.
- Aular, A. (2018). Filtros epistemológicos y multirreferencialidad. *Revista ARJE*, 12(23), 371-378. <http://arje.bc.uc.edu.ve/arje23/art40.pdf>
- Castro, R., & Dueñas, C. (2022). Inteligencia Emocional y Ansiedad en tiempos de pandemia: Un estudio sobre sus relaciones en jóvenes adultos. *Revista Ansiedad y Estrés*, 28(2), 122-130. <https://doi.org/10.5093/anyes2022a14>
- Carretero, M. (2021). *Constructivismo y educación*. Tilde editora.
- Ceniceros, S., Vázquez, M., & Fernández, J. (2017). La inteligencia emocional y el aprendizaje significativo. *Revista Electrónica Sobre Cuerpos Académicos y Grupos de Investigación*, 4(8), 1-18. <https://www.cagi.org.mx/index.php/CAGI/article/view/147>
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), & Organización de las Naciones Unidas para la Cultura, las Ciencias y la Educación, (UNESCO), (2020). *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19*. Informe COVID-19. CEPAL-UNESCO. Extraído de: <http://hdl.handle.net/11362/45904>
- Coll, C. (2017). *La personalización del aprendizaje escolar*. Ediciones SM.
- Cuz, R., & Valero, V. (2022). *Procesos de planificación curricular para la práctica pedagógica*. Editorial IDICAP pacífico.
- Fernández, A. (2020). Estudiantes, emociones, salud mental y pandemia. *Revista Andina de Educación*, 4(1), 23-29. <https://doi.org/10.32719/26312816.2021.4.1.3>
- Finol, M., & Arriata, X. (2021). Métodos de investigación cualitativa. Un análisis documental. *Revista Encuentro Educativo*, 28(1), 9-28. <https://produccioncientificaluz.org/index.php/encuentro/article/view/37213>
- Finol, M., & Vera, J. (2020). Paradigmas, enfoques y métodos de investigación: análisis teórico. *Revista Mundo Recursivo*, 3(1), 1-24. <https://www.atlantic.edu.ec/ojs/index.php/mundor/article/view/38>
- Fuenmayor, A., & Acosta, S. (2015). Actitud de los estudiantes del quinto año de bachillerato hacia la investigación científica. *Revista Multiciencias*, 15(4), 444-451. <https://www.produccioncientificaluz.org/index.php/multiciencias/article/view/22415>

- Galeano, M. (2020). *Diseño de proyectos en la investigación cualitativa*. Fondo editorial Universidad Eafit.
- Galeano, M. E. (2018). *Estrategias de investigación social cualitativa: el giro en la mirada*. Fondo Editorial FCSH.
- Goleman, D. (2022). *La inteligencia emocional: Por qué es más importante que el cociente intelectual*. Ediciones B.S.A.
- Goleman, D. (2018). *Inteligencia emocional en la empresa (Imprescindibles)*. Conecta.
- González, L. (2020). Estrés académico en estudiantes universitarios asociado a la pandemia por COVID-19. *Revista Espacio I+ D, Innovación más desarrollo*, 9(25),158-179. <https://doi.org/10.31644/IMASD.25.2020.a10>
- Granda, T., & Granda, J. (2021). Educación emocional y su vinculación en el proceso de aprendizaje en tiempos de pandemia. *Revista Orientación y Sociedad*, 21(1) 1-23. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/122590>
- Hernández, G. (2020). Gestión de las emociones en tiempos de pandemia y su impacto en el rendimiento académico. *Revista UCV Hacer*, 9(4), 55-64. <https://doi.org/10.18050/revucvhacer.v9i4.586>
- Herrera, J. (2017). *La investigación cualitativa*. UDG Virtual.
- Hortigüela, D., Ausin, V., Abella, V., & Delgado, V. (2017). Percepción de docentes y estudiantes sobre el trabajo de la educación emocional en el aula. Contextos Educativos. *Revista de Educación*, 20, 27-41. <https://publicaciones.unirioja.es/ojs/index.php/contextos/article/view/2981>
- Intriago, M., & Calle, R. (2021). Análisis psicosocial de la educación virtual en tiempos de pandemia, en estudiantes de básica superior. *Revista Polo del Conocimiento*, 6(2), 618-640. <https://doi.org/10.23857/pc.v6i2.2293>
- Maldonado, J. (2018). *Metodologías de la investigación social. Paradigmas cuantitativo, sociocrítico, cualitativo, complementario*. Ediciones de la U.
- Maxwell, J. (2019). *Diseño de investigación cualitativa*. Editorial Gedisa.
- Mira, J., Parra, M., & Beltrán, M. (2017). Educación emocional en la universidad: propuesta de actividades para el desarrollo de habilidades sociales y personales. *Revista Vivat Academia*, 139, 1-179. <https://www.redalyc.org/journal/5257/525754431001/>
- Ñaupas, H., Valdivia, M., Palacios, J., & Romero, H. (2018). *Metodología de la Investigación: Cuantitativas-Cualitativas y Redacción de Tesis*. 5ta. Edición. Ediciones de la U.
- Ojeda, A. (2022). *Monitoreo pedagógico y desempeño docente*. Editorial IDICAP pacífico.
- Organización Mundial de la Salud (OMS, 2020). *Consideraciones para las medidas de salud pública relativas a las escuelas en el contexto de la COVID-19*. Extraído de: <https://bit.ly/3SrD5gx>
- Peraza, C. (2021). Educación emocional en el contexto de la pandemia de COVID-19. *Revista MediSur*, 19(5), 891-894. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1727-897X2021000500891
- Pérez-Correa, K., Pedraza-Álvarez, L., & Vilorio-Escobar, J. (2022). Inteligencia emocional y compromiso laboral. *Revista Venezolana de Gerencia*, 27(99), 1140-1150. <https://doi.org/10.52080/rvgluz.27.99.18>
- Pérez, N., & Filella, G. (2019). Educación emocional para el desarrollo de competencias emocionales en niños y adolescentes. *Revista Praxis & Saber*, 10(24), Colombia. 23-44. <https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n25.2019.8941>
- Puledda, S. (2020). *Interpretaciones del humanismo*. Virtual Ediciones.
- Riemen, R. (2017). *Para combatir esta era: Consideraciones urgentes sobre el fascismo y el humanismo*. Taurus.
- Rojas, P. (2017). La inteligencia emocional en el contexto educativo de adolescentes cordobeses. *Revista de estudios e investigación en psicología y educación*, (5), 5-8. <https://helvia.uco.es/handle/10396/17449>
- Samaja, J. (2018). La triangulación metodológica (Pasos para una comprensión dialéctica de la combinación de métodos). *Revista cubana de salud pública*, 44, 431-443. <https://www.scielosp.org/article/rcsp/2018.v44n2/431-443/es/>
- Steiman, J. (2019). *Más didáctica (en la educación superior)*. Ediciones Miño y Dávila.
- Suárez, A & Moreno S. (2020). Cuerpo, emociones y educación en tiempos de pandemia. *Revista Enunciación*, 25(2), 26-30. <https://doi.org/10.14483/22486798.17021>
- Thorndike, E., & Bruce, D. (2017). *Animal Intelligence: Experimental Studies*. Routledge.
- Valenzuela, A., & Portillo, S. (2018). La inteligencia emocional en educación primaria y su relación con el rendimiento académico. *Revista Electrónica Educare*, 22(3), 228-242. <https://doi.org/10.15359/rec.22-3.11>
- Vigotsky, L. S. (2021). *Pensamiento y lenguaje*. Editorial Pueblo y Educación.
- Zabalza & Zabalza (2020). *Planificación de la docencia universitaria: Elaboración de guías docentes de las materias*. Narceas, S.A. De Ediciones.

DESAFÍOS Y PERSPECTIVAS DE LA EDUCACIÓN

TOMO 1



CAPÍTULO

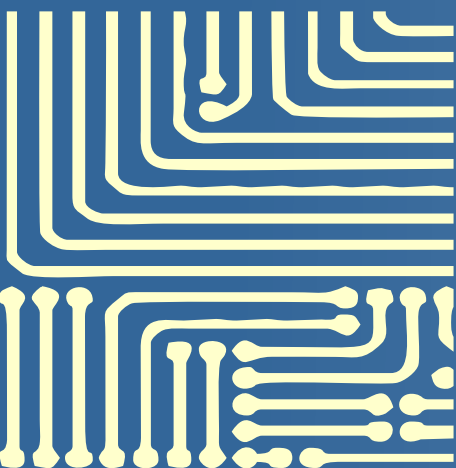
2



DOI: <https://doi.org/10.53595/eip.006.2022.ch.2>

**Actitudes docentes frente al proceso de
enseñanza-aprendizaje en alumnos con
necesidades específicas de apoyo
educativo a nivel bachillerato**

**Ruth Guadalupe Cota Román
Silvestre Flores Gamboa
Óscar Mauricio Heredia Ruíz
Damián Enrique Rendón Toledo**



EIP EDITORIAL
IDICAP
PACÍFICO

Actitudes docentes frente al proceso de enseñanza-aprendizaje en alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo a nivel bachillerato

Ruth Guadalupe Cota Román

Universidad Autónoma de Sinaloa

<https://orcid.org/0000-0001-8336-1060>

gpecotar@hotmail.com



Docente del nivel medio superior en la Universidad Autónoma de Sinaloa.

Silvestre Flores Gamboa

Universidad Autónoma de Sinaloa

<https://orcid.org/0000-0002-4009-9442>

silver@uas.edu.mx



Profesor investigador por la Universidad Autónoma de Sinaloa. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI), nivel 1 y del Instituto de Apoyo a la Investigación y a la Innovación (INAPI).

Óscar Mauricio Heredia Ruíz

Universidad Autónoma de Sinaloa

<https://orcid.org/0000-0002-9971-8762>

oscarheredia@uas.edu.mx



Profesor investigador por la Universidad Autónoma de Sinaloa adscrito a la Unidad Académica CU Mochis.

Damián Enrique Rendón Toledo

Universidad Autónoma de Sinaloa

<https://orcid.org/0000-0001-9894-5691>

damian@uas.edu.mx



Profesor investigador por la Universidad Autónoma de Sinaloa adscrito a la Dirección General de Escuelas Preparatorias (DGEP).

ACTITUDES DOCENTES FRENTE AL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE EN ALUMNOS CON NECESIDADES ESPECÍFICAS DE APOYO EDUCATIVO A NIVEL BACHILLERATO

TEACHING ATTITUDES TOWARDS THE TEACHING-LEARNING PROCESS IN STUDENTS WITH SPECIFIC EDUCATIONAL SUPPORT NEEDS AT THE BACCALAUREATE LEVEL

Ruth Guadalupe Cota Román
Silvestre Flores Gamboa
Óscar Mauricio Heredia Ruíz
Damián Enrique Rendón Toledo

RESUMEN:

El reto y la complejidad de generar un proceso de enseñanza-aprendizaje de calidad en una institución educativa del nivel medio superior es mayor cuando ingresan alumnos con características y necesidades afines al modelo de educación inclusiva, por lo que a partir de los postulados de esta expresión de atención a la diversidad como corriente educativa, el presente capítulo tiene como propósito principal conocer las actitudes del docente a nivel bachillerato sobre la educación inclusiva de acuerdo a su experiencia con alumnos que presentan Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE) en una Preparatoria de la Universidad Autónoma de Sinaloa. Como parte del diseño metodológico, se desarrolló un proceso documental a través de la revisión de literatura disponible acerca de la educación inclusiva, la formación docente y el proceso de enseñanza-aprendizaje en alumnos con NEAE, en fuentes de información impresa y digital. En cuanto al trabajo de campo, mediante un enfoque cuantitativo de investigación, se diseñó un cuestionario para un universo poblacional de 67 docentes, un muestreo de tipo probabilístico simple, con un margen de error del 10% y un nivel de confianza del 90%, cuyas respuestas fueron procesadas en SPSS. Entre los hallazgos se destaca que el 52.9 % de los maestros consideran que los alumnos con NEAE deben prepararse en una institución especial de acuerdo con su condición. No obstante, dicho rechazo hacia ellos deriva de la frustración e incomodidad por no sentirse preparados para atenderlos apropiadamente.

Palabras clave: Educación inclusiva, formación docente, pedagogía.

ABSTRACT:

The challenge and complexity of generating a quality teaching-learning process in an educational institution of the upper secondary level is greater when students with characteristics and needs related to the inclusive education model enter, so based on the postulates of this expression of attention to diversity as an educational current, this chapter has as its main purpose to know how teacher training at the high school level promotes inclusive education through the development of teaching-learning strategies with students who have Specific Educational Support Needs (NEAE) in a High School of the Autonomous University of Sinaloa. As part of the methodological design, a documentary process was developed through the review of the available literature on inclusive education, teacher training and the teaching-learning process in students with SEN, in printed and digital information sources. Regarding the field work, through a quantitative research approach, a questionnaire was designed for a population universe of 67 teachers, a simple probabilistic sampling, with a margin of error of 10% and a confidence level of 90%, whose answers were processed in SPSS. Among the findings, it stands out that 52.9% of the teachers consider that students with NEAE should prepare in a special institution according to their condition. However, this rejection of them derives from the frustration and discomfort of not feeling prepared to serve them properly.

Keywords: Inclusive education, teacher training, pedagogy.

INTRODUCCIÓN

Dentro del proceso educativo es generalmente aceptado que el conocimiento se construye a partir de la interacción sujeto-objeto mediante mecanismos de asimilación y acomodación que moldean las estructuras cognoscitivas del sujeto, en este caso del estudiante. No obstante, entender dicho proceso no ha sido sencillo, diversos autores han discutido y contribuido con sus estudios desde diferentes posturas enfoques para establecer cómo es que cada individuo aprende, tales como Biggs (2006); Marzano y Pickering (2005); Díaz-Barriga y Hernández (2002), por mencionar algunos.

El maestro es uno de los elementos esenciales en el proceso de enseñanza aprendizaje (ver Ilustración 2), junto al educando y el contenido educativo (Villalobos, 2016). En este sentido, Avolio y Lacolutti (2006) consideran que su desempeño no se remite solo al momento de encuentro personal con los alumnos en un aula, por ejemplo, sino que trasciende a través de otras tareas previas como lo es la planificación de la enseñanza, la evaluación o análisis de los resultados logrados, y a partir de ahí considerar propuestas de mejora, en caso de ser necesario.



Figura 1: Proceso de enseñanza-aprendizaje
Fuente: Elaboración propia a partir de Villalobos (2016, p.109).

Independientemente si se formó profesionalmente como docente, tal es el caso del subsistema de bachillerato de la Universidad Autónoma de Sinaloa en la que la enseñanza en el aula la imparten profesionistas de diferentes campos del conocimiento, pero que no cuentan con una formación pedagógica, como profesionistas deben “proveer a sus alumnos y alumnas de condiciones favorables al logro de la experiencia del aprendizaje, a partir del diseño de sus cursos” (Rodríguez y Padilla, 2007, p.12). Siendo la reflexión crítica de su práctica educativa aunado al conocimiento de las características de sus alumnos que muestran condiciones diferentes en su aprendizaje, asimismo una creatividad manifiesta en el uso de recursos y materiales de apoyo en el aula lo que incidirá de manera directa en el cambio de perspectiva del docente en ese tipo de retos.

Asimismo, la actividad docente implica otras actividades y procesos como participar en equipos de trabajo dentro de la institución educativa donde labora con el fin de organizar y gestionar todas sus actividades pedagógicas. Así mismo, “que desarrollen sus competencias docentes mediante un proceso basado en la resolución de problemas, en la reflexión a partir de su propia práctica y en la fundamentación del hacer” (Avolio y Lacolutti, 2006, p.6). Entre las habilidades básicas del docente se encuentran:

- Cooperación y actitud democrática
- Benevolencia y consideración para los educandos
- Paciencia
- Amplitud de intereses
- Apariencia personal y modales agradables
- Honradez e imparcialidad

- Sentido del humor
- Buena disposición
- Constancia en la conducta
- Interés en los problemas de los educandos
- Flexibilidad
- Uso de la alabanza y al aprecio
- Eficiencia en la enseñanza (Villalobos, 2016, p.108).

Lo anterior refleja la importancia del docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje, independientemente del nivel o sistema educativo, por lo tanto, importa tanto la forma de trabajar o educar, así como su relación e interacción con sus alumnos con el objetivo de lograr desarrollar en ellos el aprendizaje curricularmente diseñado. De hecho, en el siguiente párrafo se muestra una importante relación del docente con la manera de trabajar y que por lo particular caracteriza en la forma de cómo se relaciona, a partir de un enfoque socio-formativo:

El enfoque socio-formativo no se centra en el aprendizaje como meta, sino en la formación de personas con un claro proyecto ético de vida en el marco de interdependencias sociales, culturales y ambientales, en la dinámica sincrónica y diacrónica. La formación, así entendida, trasciende entonces el aprendizaje porque tiene la visión de la persona humana como un todo, considerando su dinámica de cambio y realización continua. Ello implica estudiar al ser humano como es, pero ante todo lo que puede llegar a ser de forma constructiva y ética, realizando la mediación pedagógica desde la propia autorrealización de la persona en correspondencia con el fortalecimiento del tejido social y el desarrollo económico (Tobón, 2013, p.23).

Por lo anterior, y sin duda alguna, el rol que juega el docente en el proceso educativo es esencial, y siempre debe provocar la participación reflexiva y crítica del alumno, en conjunto con el trabajo colaborativo y la evaluación por proyecto, características que permiten articular de mejor manera las competencias propuestas (Zepeda, 2015).

Por otra parte, en la actualidad el uso de las nuevas tecnologías forma parte importante de todo proceso educativo, éstas son definidas como “una serie de nuevos medios tales como el hipertexto, multimedia, Internet, la televisión por satélite, etc., que giran en torno a las comunicaciones, la informática y los medios audiovisuales” (Silva, 2005). Especialmente, la multimedia ha demostrado estimular los sentidos de los aprendices a través de la emisión de mensajes por diversas vías. Una de las ventajas más notables de estos métodos es que utilizan la parte visual y la parte racional al mismo tiempo, al trabajar ambos hemisferios cerebrales en conjunto se puede generar un aprendizaje más profundo (Buzan y Buzan, 1996).

Finalmente, en pleno siglo XXI no se debe de perder de vista la influencia de las nuevas tecnologías aplicadas al proceso educativo y contextos formativos ya que “serán notablemente diferentes a los que conocemos en la actualidad” (Cabero y Llorente, 2007, p.262). Por ejemplo, serán más interactivos entre el docente, alumno, el servidor, los contenidos, aumentando el ciberespacio y reduciéndose el espacio físico, entre otros (Cabero y Llorente, 2007).

Por consiguiente, ante este contexto educativo cambiante uno de los principales retos para el docente está en que éstos “reciban una formación continua integral, dadas sus necesidades académicas y de desempeño profesional en el aula, expresadas mediante los resultados de evaluación, así como respondiendo también a sus intereses y necesidades sentidas” (Meléndez, 2015, p.329).

Pese a lo anterior, el reto y la complejidad de generar un proceso de enseñanza-aprendizaje de calidad aumentan si consideramos que en una institución educativa del nivel medio superior ingresan alumnos con ciertas características y necesidades muy puntuales afines a una educación inclusiva, donde los docentes deben ir adquiriendo y compartiendo los postulados de esta expresión de atención a la diversidad como corriente educativa (De La Cruz, 2020).

Zepeda (2015, p.287), considera que la educación “debería ser el motor de un desarrollo sostenido con equidad”. Si bien su enfoque sobre equidad lo representa a partir de las condiciones socioeconómicas que influyen directamente en el abandono escolar o bien mediante la lejana oportunidad de educarse, ya que están por encima de ella otras necesidades familiares, no significa que dicha equidad solo pueda ser visible en esos parámetros, también se da en otros contextos como las barreras que experimenta un alumno con necesidades especiales.

De hecho, en el marco de la Educación Media Superior (EMS), la importancia de incluir a alumnos con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE), radica en la necesidad de establecer nuevas metas que les permitan a los educandos tener visibilidad y opciones reales de atención y no solo como políticas educativas que no son reales en la práctica, así como permanecer a la par con los modelos que requieren una formación y actualización continua y permanente. En este sentido, Arias et al. (2007, p. 155), establecen con claridad dicha situación:

En las últimas décadas se ha dado un cambio significativo en la forma de aceptar a las personas en situación de discapacidad. Antes del siglo XX se pensaban como seres deficientes y anormales, los cuales debían recibir tratamiento médico y terapéutico, mediante la pedagogía correctiva, para acercarlos a los índices de normalidad y productividad establecidos en el sistema social imperante. En la actualidad, estas personas son reconocidas como sujetos multidimensionales, que poseen fortalezas y debilidades, y tienen el derecho como cualquier ciudadano a acceder y participar de todos los servicios que brindan los diferentes contextos (social, político, económico, educativo y cultural).

En 1994, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), organizó una Conferencia Mundial en la ciudad de Salamanca, España donde se pronunció sobre el derecho a tener una educación de calidad para todas las personas, sobre todo aquellas que presentan necesidades educativas especiales, por lo que orientaban a los países miembros la necesidad de tener sistemas educativos más inclusivos (López, 2018). En otras palabras, se deben aceptar a todos los infantes

independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas... a niños discapacitados y niños bien dotados, a niños que viven en la calle y que trabajan, niños de poblaciones remotas o nómadas, niños de minorías lingüísticas, étnicas o culturales, y niños de otros grupos o zonas desfavorecidas o marginadas (López, 2018, p.10).

Diversos estudios han demostrado cómo durante la niñez, es una etapa tan importante que, si se detectan problemas y se tratan, es posible mejorar su entorno educativo y por ende también su aprendizaje. Por ejemplo, Rodríguez et al. (2017), destaca el tratamiento psicomotor en el desarrollo del lenguaje, así como un programa de entrenamiento de habilidades kinestésicas en niños con necesidades específicas de apoyo educativo. En otra investigación, se evidenció cómo alumnos autistas o con hiperactividad también experimentan ciertos riesgos en sus etapas educativas como la exposición a la violencia escolar o bullying (Martos y Del Rey, 2013).

Si bien se ha avanzado en este campo en los distintos sistemas educativos en el mundo, en pleno siglo XXI aún existen debilidades y problemas de inclusión por resolver. Cohen (2014), señala que en la educación se sigue viendo como desventaja a todo aquello que se sale de la regularidad y añade “Profesionalmente aprendemos cómo tratar aquellos problemas que ponen al niño en desventaja. ¿Pero, si en lugar de ello, miráramos este inconveniente como una posibilidad para desarrollar otro tipo de habilidades?” (Cohen, 2014, p.67), es decir propone un enfoque inverso a lo que tradicionalmente se está acostumbrado hacer, provocando que el educando se rezague más en comparación del resto.

Como se mencionó anteriormente, los problemas vinculados a la inclusión educativa pueden ser factor de rezago y deserción, son un sector vulnerable, viven la marginación y la exclusión de diversas maneras. De hecho, tal como lo señala Durán y Giné (2017), el campo de la inclusión es extenso y no se resuelve separando a los estudiantes en diferentes grupos para lograr el aprendizaje propuesto en el plan curricular, por ello consideran necesario la dotación y redistribución de los

recursos humanos y materiales, con sistemas de apoyo y asesoramiento con procesos pedagógicos ajustados hacia el estudiante.

En el caso del presente estudio sí bien se adopta la educación inclusiva concebida como un derecho para todos, sin exclusiones de ningún tipo (Clavijo, et al., 2016), se enfoca más en conocer las actitudes del docente que vive en el aula los obstáculos de inclusión asociados a una discapacidad que provoca que el alumno sea diferenciado de los otros. En este sentido, a las Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE), concebidas como “como aquel con altas capacidades intelectuales, con incorporación tardía en el sistema educativo, con dificultades específicas de aprendizaje o en condiciones personales o de historia escolar compleja” (Martos y Del Rey, 2013, p.184).

Es por ello esencial el rol y atención del profesor para enseñar a todos sus alumnos, independientemente de sus características o necesidades específicas de apoyo educativo. Es imperativo que entre los distintos principios pedagógicos para optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje se considere también el relacionado con los sentimientos, donde se promueva la generosidad, el respeto, la simpatía, la amistad y el entusiasmo puesto que todos en conjunto favorecen la calidad y profundidad del aprendizaje (Villalobos, 2016).

De la misma manera, no se debe perder de vista el factor vinculado al ambiente de aprendizaje, entendido éste como el entorno o espacio donde se produce el proceso de enseñanza-aprendizaje. De acuerdo con Rodríguez (2014), los componentes esenciales que propician un ambiente de aprendizaje deben poseer diversos aspectos como las condiciones físicas, sociales y educativas; el tipo de instalaciones, el equipamiento, las estrategias didácticas, el contexto y relaciones sociales.

La aceptación para este tipo de necesidad cada vez va en aumento por lo que se requiere de programas educativos de formación y capacitación para el personal que integra esta comunidad educativa, para enfrentar esta necesidad ante la demanda que cada vez es más frecuente se requiere que las condiciones sean las mejores para el alumno, así como el docente deberá mostrar comunicación, flexibilidad, sensibilidad y una postura humanista que favorezca el desarrollo e implementación de estrategias metodológicas acorde a las necesidades planteadas por esta población desarrollándole competencias que lo involucre activa y productivamente en el proceso enseñanza-aprendizaje.

La población con esta característica va en aumento, es un desafío poder llevar a cabo las estrategias que dependen del compromiso, la estabilidad y aceptación del docente para afrontar con responsabilidad el proceso de la inclusión con dichos alumnos y evitar la exclusión. De hecho, se vive constantemente en preocupación por contar con una escuela inclusiva, es un estado ideal que “se ha convertido en uno de los mayores retos que actualmente deben afrontar los sistemas educativos, los centros, el profesorado y la sociedad” (Durán y Giné, 2012, p.32).

Ante tal situación, es pertinente establecer cuál es el rol que juega el maestro ante esta necesidad de establecer condiciones propias de la educación inclusiva, enfatizando en qué tan preparado está para ello, si su formación y estrategias didácticas son suficientes para cumplir con calidad los procesos de enseñanza-aprendizaje en un universo de alumnos cada vez más heterogéneo. A partir de dichas interrogantes se estableció como propósito principal del estudio conocer las actitudes del docente a nivel bachillerato sobre la educación inclusiva de acuerdo a su experiencia con alumnos que presentan Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE) en la Preparatoria CU Mochis de la Universidad Autónoma de Sinaloa.

MATERIALES Y MÉTODOS

En el caso del proceso documental, con el propósito de conformar el referente teórico del trabajo, se procedió a revisar la literatura disponible acerca de la educación inclusiva, la formación docente y el proceso de enseñanza-aprendizaje en alumnos con necesidades específicas de apoyo

educativo (NEAE), en fuentes de información impresa y digital, principalmente de libros y revistas académicas y de investigación.

En cuanto al trabajo de campo, el presente estudio titulado “Análisis del proceso de enseñanza-aprendizaje en alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo a nivel bachillerato”, utiliza el enfoque cuantitativo de investigación, por lo que se utiliza como instrumento el cuestionario, uno de los más habituales en este tipo de procedimientos (Hernández, Fernández y Baptista, 2014).

Participante	Género	Formación Disciplinar	Antigüedad Laboral	Edad
Docente 1	F	Lic. En Educación	9	34
Docente 2	M	Ing. Electrónica	7	41
Docente 3	F	Lic. Trabajo Social	9	34
Docente 4	M	Lic. Biología	13	42
Docente 5	F	Lic. Biología	10	50
Docente 6	M	Arquitecto	13	43
Docente 7	M	Ing. Electrónica	10	38
Docente 8	M	Lic. Derecho	6	35
Docente 9	M	Ing. Industrial	7	37
Docente 10	F	Ing. Civil	14	51
Docente 11	M	Ing. Electromecánica	10	45
Docente 12	F	Lic. Comunicación	17	42
Docente 13	M	Lic. En Español y Filosofía	9	57
Docente 14	M	Ing. Civil	17	44
Docente 15	M	Ing. Software	8	30
Docente 16	F	Lic. Educación	9	38
Docente 17	M	Lic. Informática	7	37
Docente 18	M	Ing. Computación	8	36
Docente 19	M	Ing. Civil	24	42
Docente 20	F	Lic. Enfermería	7	37
Docente 21	F	Lic. Odontología	9	39
Docente 22	F	Ing. Civil	14	44
Docente 23	M	Ing. Químico Fármaco Biólogo	24	51
Docente 24	M	Ing. Civil	21	52
Docente 25	F	Lic. Mercadotecnia	30	8
Docente 26	M	Lic. Derecho	34	11
Docente 27	F	Lic. Derecho	36	14
Docente 28	F	Lic. Educación	37	17
Docente 29	F	Lic. Trabajo Social	17	53
Docente 30	F	Lic. Psicología	13	41
Docente 31	F	Lic. Educación	14	53
Docente 32	F	Lic. Comercio Internacional	8	36
Docente 33	F	Lic. Derecho	6	31
Docente 34	M	Lic. En Medicina General	13	47

Por consiguiente, el universo o población total bajo estudio está representada por 67 docentes activos, registrados en el ciclo escolar 2019-2020, en la Unidad Académica Preparatoria CU Mochis, adscrita al subsistema de bachillerato de la Universidad Autónoma de Sinaloa (UAS), en el municipio de Ahome. En lo que corresponde al muestreo, éste fue de tipo probabilístico, donde según el marco muestral (docentes), todas las personas tienen la oportunidad de ser seleccionadas de forma aleatoria. De esta forma, la muestra se compone por 34 docentes, con un margen de error del 10% y un nivel de confianza del 90%.

Una vez identificada la muestra (34 docentes), se procedió a aplicar el instrumento previamente elegido para esta etapa, en este caso un cuestionario compuesto por un total de 20

reactivos, 16 de opción múltiple y 4 bajo la modalidad abierta. Dicho instrumento fue aplicado dentro de las aulas, oficina, sala de maestros y laboratorios de la Preparatoria CU Mochis, de la Universidad Autónoma de Sinaloa durante los días 11, 12 y 13 de diciembre de 2019, de manera aleatoria se elegían a los docentes que en ese momento tenían tiempo disponible entre sus clases o durante el receso escolar, con el fin de no interferir en sus clases o actividades.

El cuestionario fue de tipo auto administrado, de esta forma, los instrumentos fueron entregados a los docentes y se explicó el tema de investigación y su importancia al tratar temas como la inclusión. Como parte de las consideraciones éticas, los docentes aceptaron su participación sin necesidad de firmar consentimiento al considerar que los fines eran académicos e investigativos, solo se omite sus nombres. Posteriormente, por si solos leían las instrucciones, respondían a las preguntas con el lápiz que le fue proporcionado. En caso de alguna duda, se les auxiliaba. Cabe mencionar que, de los 34 educadores, 17 fueron hombres y 17 son mujeres, con diferentes campos de formación profesional, edad y antigüedad laboral, tal como se muestra en la Tabla 1.

El procesamiento de los datos obtenidos se desarrolló a través de tres etapas, la tabulación de los datos en función de las preguntas realizadas, el cálculo de las respuestas (porcentajes), con ayuda del paquete estadístico para las ciencias sociales SPSS (Statistical Package for the Social Sciences, por sus siglas en inglés), producido por IBM (2017), y el análisis, interpretación y descripción de los resultados reflejados en tablas y gráficos, en función del marco teórico y el diseño de investigación. De esta forma, el análisis estadístico arrojó datos en tablas que permiten conocer características de las respuestas que los docentes contestaron de acuerdo al instrumento aplicado.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

De acuerdo a los resultados, mismos que se organizan en tablas, cuyas variables muestran porcentaje a las respuestas de los docentes encuestados. Por ejemplo, de acuerdo con la encuesta realizada en la Preparatoria CU Mochis se muestra que 85.3 % (29) de los docentes respondieron que los alumnos NEAE Si son víctimas de exclusión y 14.7 % (5) contestaron de forma negativa, tal como se muestra en la Tabla 2.

Tabla 2
Considera usted que los alumnos con NEAE son víctimas de Exclusión

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	SI	29	85,3	85,3	85,3
	NO	5	14,7	14,7	100,0
	Total	34	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración propia

Lo anterior pone en evidencia que existe discriminación por la condición, el tipo de alumnos y que son sometidos a exclusión por parte de sus mismos compañeros y de algunos maestros debido a las características que presentan de tal manera se considera importante llevar a cabo y buscar estrategias que se relacionen con la educación inclusiva para un desempeño de calidad en el ámbito estudiantil.

La Tabla 3 muestra que el 85.3% (29) de los maestros SI conocen los programas que la universidad lleva a cabo para disminuir los índices de discriminación a alumnos con NEAE y que sean tratados con igualdad sin importar la condición que presente y 14.7 % (5) de los docentes respondieron NO conocer o no saber acerca de los programas que se implementan.

Tabla 3
Conoce usted los programas que lleva a cabo la Universidad Autónoma de Sinaloa para los alumnos con NEAE

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	SI	29	85,3	85,3	85,3
	NO	5	14,7	14,7	100,0
	Total	34	100,0	100,0	

Ante la pregunta, ¿considera usted que el alumno con NEAE debe prepararse en una institución especial?, un 52.9 % (18) de los maestros dichos alumnos SI deben de estudiar en instituciones especiales de acuerdo con su condición, mientras que el 47.1% (16) de los consideraron que no. Es decir, casi la mitad de ellos aún consideran que debe ser otro tipo de tratamiento educativo (ver Tabla 4).

Tabla 4
Considera usted que el alumno con NEAE debe prepararse en una institución especial

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	SI	18	52,9	52,9	52,9
	NO	16	47,1	47,1	100,0
	Total	34	100,0	100,0	

Similar a la anterior, un 67.6 % (23 docentes) respondieron que SI debe existir un modelo educativo especial que apoye las condiciones de los alumnos con NEAE y el 32.4% (11) de los maestros respondieron que NO, que deben ser tratados como los alumnos promedio sin importar la condición física o psicomotriz que presente, tal como se muestra en la Tabla 5.

Tabla 5
Existencia de un modelo educativo especial para alumnos con NEAE

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	SI	23	67,6	67,6	67,6
	NO	11	32,4	32,4	100,0
	Total	34	100,0	100,0	

En lo que respecta a la formación y preparación docente, los datos que arroja la Tabla 5 señala que el 76.5 % (26 maestros) consideraron no estar preparados para tratar a alumnos con NEAE en la unidad académica donde laboran, solo el 23.5 % (8) de ellos señalaron que si lo están, por lo que pueden atender las diferentes situaciones que se presentan en la institución (ver Tabla 6).

Tabla 6
Se considera usted preparado para recibir a los alumnos con NEAE en la Unidad Académica Preparatoria CU Mochis

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	SI	8	23,5	23,5	23,5
	NO	26	76,5	76,5	100,0
	Total	34	100,0	100,0	

La mayoría de los docentes no están capacitados, consideran difícil enfocarse en alumnos que necesitan ayuda en el contexto de que no pueden orientarse a uno solo por la condición en los tiempos y programas establecidos por la universidad, por consiguiente, es preciso apoyar y coordinar junto con los departamentos las funciones para estar preparados y asesorados en el trato hacia los estudiantes con NEAE., ya que tal como lo marcan Díaz-Maroto y Cascales (2015, p.357), todo docente debe “ser capaz de controlar, analizar e investigar nuevas estrategias metodológicas, así como de reinventar su propia práctica docente de manera que tenga cabida la innovación, respetando toda la jerarquía normativa existente. A su vez ha de ejercer de mediador en diferentes situaciones para lograr objetivos idénticos en un contexto educativo de equidad y calidad”.

En la Tabla 7, el 58.8 % (20 docentes) respondieron que NO cuenta la preparatoria con las condiciones de infraestructura y académicas para tratar alumnos con NEAE, aunque el 41.2 % (14) contestaron de forma positiva.

Como en distintas instituciones la inclusión es un tema reciente en la diversidad estudiantil los alumnos NEAE la necesidad de espacios e infraestructura es notoria, por lo que no se brinda la atención adecuada, es importante trabajar en coordinación con los programas encargados para mejorar

las estrategias que ayuden tanto al docente como al alumno a enfrentar las situaciones que se presentan en la preparatoria.

Tabla 7
Condiciones académicas e infraestructura para atender a estudiantes NEAE

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	SI	14	41,2	41,2	41,2
	NO	20	58,8	58,8	100,0
	Total	34	100,0	100,0	

Por otra parte, la información que la Tabla 8 muestra que solo el 5.9 % (2) no le interesa informarse sobre los alumnos NEAE, caso contrario de la mayoría pues el 94.1 % (32) de los docentes en la preparatoria coincide que la demanda de alumnos cada vez es más alta, por lo que está enterado de la situación.

Tabla 8
Información sobre la demanda de estudiantes con NEAE

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	SI	32	94,1	94,1	94,1
	NO	2	5,9	5,9	100,0
	Total	34	100,0	100,0	

La universidad maneja programas de estudio que están encaminados en promover el desarrollo humano y fortalecer la participación de manera responsable, considerando contextos diversos como los vinculados a la problemática de exclusión. En este sentido, en la Tabla 9 el 52.9 % (18) maestros respondieron que este tipo de documentos SI son adecuados, mientras que un 47.1 % (16) docentes consideraron que no son aptos para preparar alumnos con NEAE.

Tabla 9
Considera usted que los programas implementados por la Universidad Autónoma de Sinaloa son acordes para preparar alumnos con NEAE

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	SI	18	52,9	52,9	52,9
	NO	16	47,1	47,1	100,0
	Total	34	100,0	100,0	

En otro ítem, el 67.6 % (23) docentes consideraron que los alumnos con NEAE NO necesitan materias especiales para su aprendizaje, esto muestra que la disponibilidad inclusiva existe para apoyar a este tipo de alumnos, solo el 32.4 % (11) maestros dieron como respuesta que si deben llevar materias especiales para su enseñanza, tal como se aprecia en la Tabla 10. Este tema llama la atención porque las materias son importantes para poder llevar a cabo aprendizajes significativos de acuerdo al programa de bachillerato se manejan competencias que los alumnos deben adquirir en el transcurso de su preparatoria.

Tabla 10
Uso de materias especiales para el desarrollo de la enseñanza- aprendizaje

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	SI	11	32,4	32,4	32,4
	NO	23	67,6	67,6	100,0
	Total	34	100,0	100,0	

El tiempo representa otro elemento de importancia dentro del aula y debido a las necesidades que algunos alumnos presentan se dificulta a los docentes enfocarse especialmente a estudiantes que

no muestran las condiciones para permanecer dentro ya que los aprendizajes de acuerdo con los programas deben de llevarse por igual lo que resulta y dificulta poder avanzar y no mejoraría la situación. En este orden de ideas 85.3% (29) dieron como respuesta a que el tiempo no es el adecuado para tratar alumnos NEAE, mientras que el 14.7 % (5), pensaron que si lo es (ver Tabla 11).

Tabla 11
Tiempo de trabajo dedicado a alumnos con NEAE

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	SI	5	14,7	14,7	14,7
	NO	29	85,3	85,3	100,0
Total		34	100,0	100,0	

Por lo general los alumnos NEAE, dependiendo su condición son clasificados para su aprendizaje en el aula y de acuerdo con la experiencia del docente el trabajo en equipo y apoyo de los compañeros ayuda al desarrollo de habilidades. Al indagar esta parte, el 85.3% (29) de los docentes encuestados señalaron que dicho proceso SI es importante y contribuye a la mejora de conocimientos y aprendizajes en los alumnos con NEAE, mientras que un 14.7 % (5) docentes reconocieron que no necesitan apoyo para realizar los trabajos, tal como se evidencia en la Tabla 12.

Tabla 12
Considera usted que el trabajo en equipo en el aula contribuye a su enseñanza-aprendizaje del alumno con NEAE

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	SI	29	85,3	85,3	85,3
	NO	5	14,7	14,7	100,0
Total		34	100,0	100,0	

La enseñanza para el alumno con NEAE es de suma importancia, pero existen diferentes factores que disminuyen en la capacidad para lograrlo, la unidad académica cuenta con una elevada matrícula de alumnos por lo que dificulta el aprendizaje debido al el elevado número de alumnos que ingresan por grupo. Al evaluar la opinión del educador en ese sentido un 97.1 % (33) docentes respondieron que el número de alumnos por aula afecta notoriamente el aprendizaje de los alumnos con NEAE, sólo el 2.9 % (1) docente manifestó NO afectarle (ver Tabla 13).

Tabla 13
El número de alumnos en el aula es un factor que afecta a la enseñanza aprendizaje del alumno con NEAE

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	SI	33	97,1	97,1	97,1
	NO	1	2,9	2,9	100,0
Total		34	100,0	100,0	

Otros datos recabados con el cuestionario aplicado en la Unidad Académica Preparatoria CU Mochis muestra que el 100% (34) de los maestros consideraron que es de suma importancia seguir trabajando en la implementación de valores, al considerarse que son temas últimamente minimizados en la sociedad, tal como se establece en la Tabla 14.

Tabla 14
Uso de valores en la enseñanza-aprendizaje de los alumnos con NEAE

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	SI	34	100,0	100,0	100,0

Por su parte, la Tabla 15 arroja que un 85.3 % (29) maestros SI consideran importante manejar planeaciones adecuadas para los estudiantes con NEAE, el 14.7% (5) de los maestros consideraron que NO es necesario implementarla. Pese a ello, debido a las necesidades que presentan los alumnos NEAE se puede trabajar de manera segura en la implementación de la enseñanza de los contenidos acordes a su condición y ellos puedan aprovechar sus aprendizajes sin dejar de observar que las planeaciones manejadas en la Preparatoria C.U. Mochis son en general para todo estudiante que ingresa sin importar su condición y cuenta con planes de estudio y programas que coordinan las actividades que mejoran en la enseñanza del docente.

Tabla 15
Importancia de una planeación acorde al estudiante con NEAE.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	SI	29	85,3	85,3	85,3
	NO	5	14,7	14,7	100,0
	Total	34	100,0	100,0	

De forma similar, el 91.2 % (31) catedráticos respondieron que SI es importante evaluar el aprovechamiento del alumno, contrario al 8.8 % (3) de los docentes que manifestaron no importarles ni aplicar dicha evaluación (ver Tabla 16). Evaluar muestra los resultados obtenidos de acuerdo con los aprendizajes que se obtienen en el aula, por consiguiente, se considera como una herramienta que ayuda a saber e identificar los conocimientos y aprovechamiento del alumno con NEAE por lo que se considera mejora las estrategias que enriquezcan la calidad del aprendizaje de los diferentes contenidos.

Tabla 16
Evaluar resultados del aprendizaje ayudaría a usted a diagnosticar el aprovechamiento del estudiante con NEAE

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	SI	31	91,2	91,2	91,2
	NO	3	8,8	8,8	100,0
	Total	34	100,0	100,0	

Finalmente, en la Tabla 17 el 58.8 % (20) de los docentes de la Unidad Académica Preparatoria CU Mochis constantemente participan en la formación académica al recibir algún tipo de capacitación referente a trabajar con los alumnos de NEAE y el 41.2 % (14), NO han asistido a cursos o no conocen alguno. Capacitar al docente brinda una amplia importancia curricular y aprendizajes que mejoran constantemente los niveles de la competencia en el ámbito social, económico y escolar la actualización en la formación docente mejora las herramientas y permite estructurar estrategias para el desarrollo de las competencias que se adquieren para enfrentar los desafíos diarios.

Tabla 17.
Asistencia a cursos de capacitación para trabajar con alumnos con NEAE

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	SI	20	58,8	58,8	58,8
	NO	14	41,2	41,2	100,0
	Total	34	100,0	100,0	

Para lograr el propósito de la formación en la inclusión es indispensable crear ambientes favorables que aporten y conduzcan a tomar conciencia y guíen hacia los valores éticos y sociales pertinentes que darán pauta a la adquisición de experiencias para enfrentar dichas situaciones, trabajar de manera conjunta en la comunidad estudiantil ofrecerá satisfacciones para atender y manejar situaciones que cada vez serán más usuales. Es por ello esencial la formación inicial del profesorado,

además del desarrollo de un aprendizaje continuo, “ambos necesarios y esenciales para que su labor educativa pueda ser de calidad” (Díaz-Maroto y Cascales, 2015, p.355).

Sin embargo, en un sistema educativo como el bachillerato de la Universidad Autónoma de Sinaloa caracterizado por contar con una planta de docentes formados en una licenciatura no relacionada con la pedagogía, pero que pudieron ingresar a este sistema educativo, y al tener ese título en algún campo del conocimiento afín a la asignatura a impartir, es mérito suficiente para entrar al aula. Y pese a que constantemente puede ser partícipes de cursos y talleres de capacitación docente, no ha sido suficiente, deben enfrentarse a los cambios educativos que implica la diversidad de población que se atiende en este nivel educativo. No olvidemos que “la educación inclusiva no se concretiza simplemente porque se encuentre en la normativa internacional y marco legal de cada país, son los docentes quienes lo hacen posible” (Clavijo et al., 2016, p.13).

CONCLUSIONES

Los resultados ponen en evidencia cómo en algunos docentes, el desinterés hacia las personas de su entorno, el trato que brindan es inadecuado por la frustración y la incomodidad por no sentirse preparados para atender situaciones en la diversidad estudiantil. Con otros, el interés por saber y apoyar más a los alumnos con NEAE fue evidente, mostraron mayor disposición que dio margen a respuestas con importantes aportaciones en la mejora de búsquedas de estrategias de enseñanza para resolver situaciones que la preparatoria enfrenta al dar atención a los alumnos con NEAE.

En cuanto a la formación docente, es indiscutible la dificultad por parte del docente para enfocarse en todos aquellos alumnos que necesitan apoyos específicos en su contexto de intervención, ya que esa población constituye una minoría, lo cual impacta en la calidad académica ofrecida al resto del alumnado en tiempos y programas establecidos por la universidad, por consiguiente, es preciso apoyar y coordinar junto con los departamentos las funciones para estar preparados y asesorados en el trato hacia los alumnos con NEAE.

Si bien la Unidad de Bienestar Universitario, dependencia interna de la Universidad Autónoma de Sinaloa que junto con los diferentes programas que maneja la universidad trabajan en conjunto para que el tema de inclusión vaya en aumento y se brinde educación equitativa para la diversidad a través de los modelos de apoyo educativo e implementar estrategias que ayuden en la preparación y mejora para atender a alumnos NEAE, no ha sido suficiente para abatir el rezago que los maestros presentan al atender este tipo de necesidades que algunos alumnos presentan, la capacitación constante del docente ayudará al desarrollo de conocimientos dentro de los espacios disponibles adecuados de acuerdo con las características del alumno y le ofrezca herramientas y recursos para que logre desenvolverse en un entorno social para evitar ser excluidos o reciban mal trato debido a su condición. Por lo que se sugiere contar en las instituciones con planes emergentes educativos bien estructurados ideales para atender a alumnos con NEAE.

REFERENCIAS

- Arias Beltrán, L. T., Benítez Pérez, C., Bedoya Agudelo, K., Carmona Cortéz, L. J., Castaño Usuga, J. C., Castro Garavito, L. M., y L.M. Villa Betancur (2007). Formación docente: una propuesta para promover prácticas pedagógicas inclusivas. *Revista Educación y Pedagogía*. Vol. XIX. No. 47, pp. 153-162. Recuperado de: <https://bit.ly/3TmBhpI>
- Avolio de Cols, S., y M.D. Lacolutti (2006). Propuestas para la Enseñanza en la Formación Profesional, en *Enseñar y Evaluar en formación por Competencias Laborales. Conceptos y Orientaciones Metodológicas*. Banco Interamericano de Desarrollo, pp. 87-95.
- Biggs, J. (2006). *Calidad del aprendizaje universitario*. Ediciones Narcea. Madrid, España.
- Buzan, T., y B. Buzán (1996). *El libro de los mapas mentales*. Ediciones Urano, España.
- Cabero Almenara, J., y M.C. Llorente Cejudo (2007). El papel del profesor y el alumno en los nuevos entornos tecnológicos de formación, en *Nuevas tecnologías aplicadas a la educación*. Cabero Almanera, J. (coord.). Editorial McGraw Hill, España, pp. 261-277.
- Clavijo, Ruth.; López, C.; Cedillo, C.; Mora, C., y W. Ortiz (2016). Actitudes docentes hacia la educación inclusiva en Cuenca. *Maskana*. Vol. 7, No.1, pp. 13-22. Recuperado de: <https://doi.org/10.18537/mskn.07.01.02>
- Cohen, M. (2014). Cuando la desventaja es una ventaja. *Multidiversidad Management.*, pp. 66-69.

- De La Cruz Orozco, I. (2020). Educación inclusiva en el nivel medio-superior: análisis desde la perspectiva de directores. *Sinéctica. Revista Electrónica de Educación*. No. 54., pp.1-15. Recuperado de: [https://doi.org/10.31391/s2007-7033\(2020\)0054-008](https://doi.org/10.31391/s2007-7033(2020)0054-008)
- Díaz-Barriga Arceo, F., y G. Hernández Rojas (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. Editorial Mc Graw Hill.
- Díaz-Maroto, I.T., y A. Cascales Martínez (2015). Las TIC y las necesidades específicas de apoyo educativo: análisis de las competencias TIC en los docentes. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*. Vol. 18, No. 2, pp. 355-383. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/3314/331439257015.pdf>
- Durán Gisbert, D., y Giné, C. (2017). La formación del profesorado para la educación inclusiva: un proceso de desarrollo profesional y de mejora de los centros para atender la diversidad. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*. Recuperado de: <https://bit.ly/2v7HDiW>
- Hernández Sampieri, R.; Fernández Collado, C., y P. Baptista Lucio (2014). *Metodología de la investigación*. Editorial Mc Graw Hill.
- IBM (2017). IBM SPSS Statistics for Macintosh (Versión 25.0) [software de cómputo]. Armonk, New York.
- López Vélez, A.L (2018). La escuela inclusiva. *El derecho a la equidad y la excelencia educativa*. Universidad del País Vasco.
- Martos Carmona, A., y R. Del Rey Alamillo (2013). Implicación del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo en bullying. *Apuntes de Psicología*. Vol. 31. No. 2, pp. 183-190. Recuperado de: <https://bit.ly/3R4ILvC>
- Marzano, R.J., y D. J. Pickering (2005). *Dimensiones del aprendizaje. Manual para el maestro*. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO), México.
- Meléndez Irogoyen, M.T. (2015). El reto de la formación continua para los docentes en servicio, en *Las transformaciones del sistema educativo en México, 2013-2018*. Guevara Niebla, G., y E. Backhoff Escudero (coord.). Fondo de Cultura Económica, México., pp. 327-336.
- Rodríguez Armenta, C.E., y R. Padilla Muñoz (2007). Análisis de la alfabetización digital en la comunidad docente de la Universidad de Guadalajara, en *Entre escotomas y fosfenos. Observatorio mexicano de tecnociencia y ciberculturas*, Mora, M. (Ed.). Editorial UOC, pp. 10-34
- Rodríguez, M. T.; Gómez, I.M.; Prieto-Ayuso, A.; y P. Gil-Madrona (2017). La educación psicomotriz en su contribución al desarrollo del lenguaje en niños que presentan necesidades específicas de apoyo educativo. *Revista de Investigación en Logopedia*. Vol. 7, núm. 1, pp. 89-106. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/3508/350851047005.pdf>
- Rodríguez Reyes, V.M. (2014). La formación situada y los principios pedagógicos de la planificación: la secuencia didáctica. *Revista Ra Ximhai*, vol. 10, no. 5, pp. 445-456. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/461/46132134027.pdf>
- Silva Salinas, S. (2005). *Medios didácticos multimedia para el aula. Las NNTT como herramientas didácticas en los centros educativos*. Ideaspropias Editorial. España.
- Tobón, S. (2013). *Formación integral y competencias: Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación*. ECOE Ediciones.
- Villalobos Pérez-Cortés, E.M. (2016). *Didáctica integrativa y el proceso de aprendizaje*. Editorial Trillas.
- Zepeda, P.J. (2015). Reforma educativa e inclusión: comentarios sobre la educación media superior, en *Las transformaciones del sistema educativo en México, 2013-2018*. Guevara Niebla, G., y E. Backhoff Escudero (coord.). Fondo de Cultura Económica, pp. 287-295.

DESAFÍOS Y PERSPECTIVAS DE LA EDUCACIÓN

TOMO 1

CAPÍTULO

3



DOI: <https://doi.org/10.53595/eip.006.2022.ch.3>

**Uso de las TIC en la comprensión y
producción de textos, un desafío en la
educación básica**

**Diana Carolina Laureano Yupanqui
Vidnay Noel Valero Ancco
Milciades Conrado Suaña Calsin**



EIP EDITORIAL
IDICAP
PACÍFICO

Uso de las TIC en la comprensión y producción de textos, un desafío en la educación básica

Diana Carolina Laureano Yupanqui

Universidad Nacional del Altiplano

<https://orcid.org/0000-0001-5248-5861>

dianalaureano19@gmail.com



Bachiller en Ciencias de la Educación, Licenciada en Educación Primaria por la Universidad Nacional del Altiplano.

Vidnay Noel Valero Ancco

Universidad Nacional del Altiplano

<https://orcid.org/0000-0002-7980-0339>

vvalero@unap.edu.pe



Licenciado en Educación Primaria. Especialista en Gestión y Administración Educativa, Tecnologías de la Información y Comunicación y Didáctica de la Matemática. Magister Scientiae en Educación con mención en Matemática y Comunicación en Educación Primaria. Doctor en educación. Docente de la Facultad de Ciencias de la Educación y de la Escuela de Posgrado de la Universidad Nacional del Altiplano de Puno

Milciades Conrado Suaña Calsin

Universidad Nacional del Altiplano

<https://orcid.org/0000-0002-9938-5689>

msuana@unap.edu.pe



Licenciado en Educación Primaria, Especialista en Educación Intercultural Bilingüe e Idioma Nativo Quechua. Egresado de la Maestría en Educación, mención en Didáctica de la Educación Superior de la Escuela de Post Grado de la UNA-Puno, y docente de la Escuela Profesional de Educación Primaria - Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Altiplano Puno.

USO DE LAS TIC EN LA COMPRENSIÓN Y PRODUCCIÓN DE TEXTOS, UN DESAFÍO EN LA EDUCACIÓN BÁSICA

USE OF TIC IN THE COMPREHENSION AND PRODUCTION OF TEXTS, A CHALLENGE IN BASIC EDUCATION

Diana Carolina Laureano Yupanqui

Vidnay Noel Valero Ancco

Milciades Conrado Suaña Calsin

RESUMEN

La presente investigación tuvo como objetivo determinar la influencia del uso de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) en la comprensión y producción de textos en los estudiantes del quinto grado de la IEP N°70045 "Chanu Chanu", Puno. En cuanto a la metodología, la investigación fue de enfoque cuantitativo, de tipo experimental y de diseño cuasiexperimental. La muestra de estudio estuvo conformada por 41 estudiantes de quinto grado. La sección "A" formó parte del grupo experimental, con 19 estudiantes; la sección "B" formó parte del grupo control, con 22 estudiantes. Para el recojo de los datos se utilizó la prueba de entrada y salida. El contraste de la hipótesis se ha realizado mediante la aplicación de la prueba estadística t de Student. La cual se ha estimado mediante el software estadístico Stata 16. Los resultados reportaron que existe una diferencia significativa entre el promedio de las notas del grupo control y experimental en la posprueba, a un nivel de 95% de confianza, ya que el P-valor (0.000) resultó menor que el nivel de significancia (0.05) y el valor de la prueba t calculada (10.7266) resultó mayor que el valor de la prueba t tabulada (1.685) donde existe diferencia significativa entre el promedio de notas del grupo control y experimental en la pos prueba. Por lo tanto, se concluye que el uso de las TIC mejora significativamente el nivel de comprensión y producción de textos en los estudiantes del quinto grado de la IEP N°70045 "Chanu Chanu" de la ciudad de Puno, 2021. Lo cual evidenció que el promedio de las notas de grupo experimental incrementó en comparación al promedio del grupo control.

Palabras clave: TIC, plataformas virtuales, comprensión de textos, producción de textos.

ABSTRACT

The present research aimed to determine the influence of the use of Information and Communication Technologies (ICT) on the comprehension and production of texts in the students of the fifth grade of the IEP N°70045 "Chanu Chanu", Puno. In terms of methodology, the research was quantitative, experimental and quasi-experimental in design. The study sample consisted of 41 fifth-grade students. Section "A" was part of the experimental group, with 19 students; section "B" was part of the control group, with 22 students. For the collection of the data, the input and output test was used. The contrast of the hypothesis has been made by applying the student's statistical test t. Which has been estimated using the statistical software Stata 16. The results reported that there is a significant difference between the mean of the notes of the control and experimental group in the posttest, at a level of 95% confidence, since the P-value (0.000) was lower than the level of significance (0.05) and the value of the calculated t test (10.7266) was higher than the value of the tabulated t test (1.685) where there is a significant difference between the average grades of the control group and experimental in the post-test. Therefore, it is concluded that the use of ICT significantly improves the level of comprehension and production of texts in students of the fifth grade of IEP N°70045 "Chanu Chanu" of the city of Puno, 2021. This showed that the average of the notes of the experimental group increased compared to the average of the control group.

Keywords: TIC, virtual platforms, text comprehension, text production.

INTRODUCCIÓN

La pandemia por COVID 19, ha desnudado la realidad de los países sub desarrollados, revelando las carencias en el sector salud, educación y sobre todo acceso a tecnología, demostrando brechas enormes en los diferentes niveles socioeconómicos, mientras que la población de los estratos sociales altos contaban con los recursos tecnológicos necesarios para acceder a una educación remota, en los niveles socioeconómicos de pobreza y extrema pobreza el acceso a un aparato tecnológico fue un sueño al igual que contar con el servicio de internet. Estos fueron los factores principales que provocaron la deserción escolar, en los diferentes niveles educativos pasando desde la educación básica, hasta la educación superior.

En el Perú para el año 2021, un total de 124,533 estudiantes interrumpieron sus estudios en el sistema educativo a nivel nacional por una serie de factores, como la falta de conectividad, problemas familiares o económicos, esta cifra representa el 1.5% de la población escolar que en el año 2021 interrumpió sus estudios, cifra menor al 3% de la población escolar que interrumpió sus estudios en el año 2020 (Andina, 2022).

Estos datos nos revelan la cruda realidad respecto al acceso de recursos tecnológicos y servicios de internet y energía eléctrica que sopesaron, sobre todo, las poblaciones más vulnerables ubicadas en las ciudades, como en los barrios populosos, pueblos jóvenes, asentamientos humanos, invasiones, etc., y así también en la zonas rurales andinas, costeras o amazónicas, donde difícilmente tienen acceso a los servicios básicos.

Otro aspecto importante a destacar es la dificultad que vivieron los profesores de los diferentes niveles educativos, en muchos casos tuvieron que enfrentarse al nuevo reto de dirigir las sesiones de aprendizaje desde sus casas utilizando medios y recursos digitales que nunca pensaron utilizar, como aulas virtuales, plataforma de videoconferencia, convirtiéndose las redes sociales no sólo en un espacio de mensajería sino en recurso pedagógico.

En el escenario descrito las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC), han cobrado mayor protagonismo en el trabajo pedagógico, además las TIC han sido normalizadas con la globalización y la innovación tecnológica. Siendo aprovechadas en distintas áreas de conocimiento, entre las que destacan los procesos de enseñanza-aprendizaje, debido a que permiten la acumulación de conocimiento para alcanzar un aprendizaje realmente significativo (Álvarez, 2016; Castro et al., 2014; Turpo, 2021).

El uso de las TIC y el internet tienen un alto valor pedagógico, ya que permiten integrarlos en cualquier área curricular y por lo tanto cualquier actividad de aprendizaje, al respecto Jiménez (2014), sostiene que “las TIC no tienen efectos mágicos sobre la enseñanza y el aprendizaje. Los efectos pedagógicos de las TIC dependen de la planificación didáctica realizada y de las actividades que desarrollen sus alumnos de las mismas” (p.54).

De lo expresado por Jiménez (2014), notamos que los recursos TIC, por si solos no tienen una utilidad didáctica, sino que, es el docente quien a través de la planificación propondrá en cada uno de los momentos de la sesión de aprendizaje o en cada proceso pedagógico el uso de determinado recurso TIC, con la finalidad de lograr la meta establecida.

Para un adecuado uso de los recursos TIC se debe tener en cuenta que los siguientes aspectos: es primordial considerar el nivel de desarrollo de los estudiantes, además considerar la heterogeneidad en cuanto a estilos y ritmos de aprendizaje; otro factor importante es la planificación de actividades que se realizarán, para esto se debe tener en cuenta la edad, el grado de estudio incluso el nivel de dominio que tienen los estudiantes. Así también se debe tener en cuenta el enfoque pedagógico, en la que los estudiantes son el centro de aprendizaje y el profesor un mediador y orientador del proceso educativo, por lo tanto, las actividades propuestas deben ajustarse a este enfoque.

Así también es importante considerar que un profesor no solo debe tener conocimientos en el manejo de las TIC, sino que debe poseer conocimiento pedagógico y disciplinar, por lo tanto, debe ser capaz de combinar estos conocimientos para el logro de aprendizajes.

Por otra parte, la calidad de la educación impartida en el Perú, se pone en entredicho debido a los resultados desalentadores que obtienen los estudiantes en diferentes pruebas estandarizadas nacionales e internacionales. De acuerdo con Castro et al. (2014), los resultados de las pruebas estandarizadas permiten evidenciar problemas críticos en cuanto a los niveles de comprensión lectora. Según los exámenes realizados por el Programme for International Student Assessment (Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos-PISA) en el 2018 a nivel mundial China ocupa el primer puesto, con 555 puntos en el área de lectura, debido a que su sistema educativo está acorde con los avances tecnológicos.

A nivel latinoamericano, Chile se encuentra en primer lugar con 452 puntos en el área de lectura, porque entró en la era digital. Por otro lado, República Dominicana obtuvo un resultado de 324 puntos, posicionándose en el último lugar a nivel de la región, esto se debe a que el 80% de los estudiantes no logran superar el nivel 2 (competencia mínima esperada), donde solo entienden el significado literal y no analizan el contenido del texto. Esto debido a que la implementación de las TIC es mínima en el proceso de enseñanza-aprendizaje y podría mejorar si implementarían un software para el área de comunicación (EDUCA, 2019).

Por otra parte, Perú se encuentra en el puesto 64 entre los países latinoamericanos, con un promedio de 401 puntos en el área de lectura, superando los resultados alcanzados en el año 2015. Además, en el país se realiza a nivel nacional la Evaluación Censal de Estudiantes (ECE) y Evaluación Muestral (EM), en las cuales se les evalúa comunicación y matemática (Contreras & Flores, 2020; PISA, 2018).

Los resultados de la EM indican que Puno obtuvo 1.9% en inicio, 61.8% en proceso y 36.4% satisfactorio, con una media promedio de 567 a nivel nacional. Por otra parte, los resultados de las evaluaciones ECE en el 2018, en el área de lectura en la competencia “lee diversos tipos de textos escritos en lengua materna”, indican que Puno tiene un 10.1% previo al inicio, 24.2% en inicio, 30.9% en proceso y 34.8% satisfactorio, con una media promedio de 482 (Ministerio de Educación, 2019).

A nivel de la DRE - Puno (Dirección Regional de Educación) los estudiantes obtuvieron un porcentaje de 8.6% previo al inicio, 24.8% en inicio, 31.5% en proceso y 35.1% satisfactorio, dando así una media promedio de 484. A nivel de la UGEL Puno un 6.7% de los estudiantes se encuentran previo al inicio, 21.0% en inicio, 28.4% en proceso y un 43.8% en el nivel de satisfactorio, con una media promedio de 503 (UGEL, 2018).

En la I.E.P. 70045 de “Chanu Chanu” según el informe del Proyecto Educativo Institucional del 2019 los estudiantes en el área de comunicación solo el 11% y 9% se ubicaba en el logro previsto y destacado. Pues la mayoría se ubica en la escala de Inicio, demostrando así que existen bajos niveles en comprensión y producción de textos.

La utilización de las TIC es mínima y se desconoce de plataformas educativas. Las TIC se consideran el corazón de la educación, junto a la lectura y escritura, siendo necesaria la creación de ambientes digitales para directores, docentes y estudiantes (Hepp et al., 2017). Se infiere entonces que los resultados pueden mejorar si se implementa una plataforma educativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje. El uso de las TIC genera que los estudiantes se sientan motivados, aumenten su capacidad crítica y reflexiva a nivel de comprensión de textos, y su capacidad de redacción con coherencia y cohesión a nivel de producción de textos (Castro et al., 2014; Rosas, 2018). Así mismo, no solo es importante el uso de tecnologías, sino que, también se debe entender las características del enfoque constructivista que sostiene la educación en el Perú (Arhouri, 2021; Calderon, 2021; Olivera, 2021; Puga et al., 2021; Quispe & Bejar, 2021; Quispe & Zapana, 2021; Valeriano, 2021; Ventura, 2021; Zapana, 2021).

De lo expresado la presente investigación, se guio por el objetivo de determinar la influencia del uso de las Teconologías de Información y Comunicación (TIC) en la comprensión y producción de textos en los estudiantes del quinto grado de la IEP N°70045 “Chanu Chanu”, Puno.

MATERIALES Y MÉTODOS

El estudio se ejecutó en la Institución Educativa Primaria N°70045 “Chanu”. Este centro educativo está ubicado en la avenida Simón Bolívar N° 2767, en el barrio Chanu, de la ciudad de Puno. Los estudiantes que asisten a dicha institución, en su mayoría provienen de la misma zona. El género escolar es mixto.

El enfoque de la investigación corresponde al cuantitativo, con un tipo de investigación experimental (Valero, 2021a, 2021b, 2021c; V. Valero et al., 2017, 2019, 2021; Valero & Cayro, 2021; Valero et al., 2021). El diseño de investigación es cuasiexperimental en el que se aplicó sesiones de aprendizaje en el grupo experimental, se realizó un pre y post test a los grupos, para luego aplicar el material educativo al grupo experimental (Hernández Sampieri et al., 2014). Se aplicó la prueba del Pre-test a los estudiantes de los grupos experimental y control. A partir de los resultados obtenidos del grupo experimental, se elaboró 16 sesiones de aprendizaje. Durante el desarrollo de las sesiones se utilizó las TIC (plataformas educativas) para mejorar la comprensión y producción de textos. Una vez terminado el experimento, se aplicó la prueba del post-test a los grupos experimental y control, cuyo contenido es el mismo

El contraste de hipótesis se ha utilizado la prueba de t de Student. Esta prueba indica si la diferencia entre los promedios del grupo control y experimental, en la posprueba, son significativas, la probabilidad de P-valor (0.000). La cual se estimó con el software estadístico Stata 16.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Resultados de la prueba de entrada

En la tabla 1 se reportan los resultados de la preprueba de comprensión de textos en el grupo experimental. Como se puede observar, en el nivel literal, el 57.9% de estudiantes se ubica en la escala Logro destacado, con notas entre 18 y 20 puntos. Lo cual significa que, en el nivel literal, la mayoría de los estudiantes del grupo experimental del quinto grado de la escuela N°70045 “Chanu”, de la ciudad de Puno, evidencia el logro de los aprendizajes previstos, demostrando un manejo solvente y muy satisfactorio en todas las tareas propuestas.

En el nivel inferencial de comprensión de textos, el 63.2% de estudiantes se ubica en la escala Logro previsto, con notas entre 14 y 17 puntos. Lo cual significa que la mayoría de estudiantes del grupo experimental evidencia el logro de sus aprendizajes previstos en el tiempo programado.

Tabla 1

Nivel literal, inferencial y criterial de comprensión de textos en el grupo experimental en la preprueba

Escala	Intervalo	Literal		Inferencial		Criterial		Promedio	
		fi	%	fi	%	fi	%	fi	%
En inicio	[0 -10]	2	0.5	1	5.3	9	100	6	31.6
En proceso	[11 - 13]	0	0.0	2	10.5	0	0.0	7	36.8
Logro previsto	[14 - 17]	6	31.6	2	63.2	0	0.0	6	31.6
Logro destacado	[18 -20]	11	57.9	4	21.1	0	0.0	0	0.0
Total		19	100	19	100	19	100	19	100

En el nivel criterial de comprensión de textos, el 100% de estudiantes se ubica en la escala En inicio, con notas entre 0 y 10 puntos. Lo cual significa que la totalidad de estudiantes del grupo experimental, en el nivel criterial, evidencia dificultades para el desarrollo de aprendizajes previstos,

por lo tanto, necesitan mayor tiempo de acompañamiento e intervención del docente de acuerdo con su ritmo y estilo de aprendizaje.

En cuanto al promedio de los tres niveles de comprensión de textos se tiene los siguientes datos. El 36.8% de estudiantes del grupo experimental antes del experimento se ubica en la escala En proceso, con notas entre 11 y 13 puntos. Lo cual significa que los estudiantes de esta escala están en camino de lograr los aprendizajes previstos, por lo tanto, requieren acompañamiento durante un tiempo razonable para lograrlo.

Tabla 2
Planificación, textualización y revisión de producción de textos en el grupo experimental en la preprueba

Escala	Intervalo	Planificación		Textualización		Revisión		Promedio	
		fi	%	fi	%	fi	%	fi	%
En inicio	[0 -10]	3	15.8	13	68.4	16	84.2	2	10.5
En proceso	[11 - 13]	0	0.0	4	21.1	3	15.8	14	73.7
Logro previsto	[14 - 17]	7	36.8	0	0.0	0	0.0	3	15.8
Logro destacado	[18 -20]	9	47.4	2	10.5	0	0.0	0	0.0
Total		19	100	19	100	19	100	19	100

En la tabla 2 se reportan los resultados de la preprueba de textos en el grupo experimental. Como se puede observar, en la planificación, el 47.4% de estudiantes se ubica en la escala Logro destacado, con notas entre 18 y 20 puntos. Lo cual significa que, en la planificación, la mayoría de los estudiantes del quinto grado de la escuela N°70045 “Chanu Chanu”, de la ciudad de Puno, evidencia el logro de sus aprendizajes previstos, demostrando un manejo solvente y muy satisfactorio en todas las tareas propuestas.

En la textualización, el 68.4% de estudiantes se ubica en la escala En inicio, con notas entre 0 y 10 puntos. Lo cual significa que la mayoría de estudiantes del grupo experimental, en la textualización, evidencia dificultades para el desarrollo de aprendizajes previstos, por lo tanto, necesitan mayor tiempo de acompañamiento e intervención del docente de acuerdo con su ritmo y estilo de aprendizaje.

En la revisión de textos, el 84.2% de estudiantes se ubica en la escala En inicio, con notas entre 0 y 10 puntos. Lo cual significa que la mayoría de estudiantes del grupo experimental, en la revisión, evidencia dificultades para el desarrollo de aprendizajes previstos, por lo tanto, necesitan mayor tiempo de acompañamiento e intervención del docente de acuerdo con su ritmo y estilo de aprendizaje.

En cuanto al promedio de las tres fases de producción de textos se tiene los siguientes datos. El 73.7% de estudiantes del grupo experimental, antes del experimento, se ubica en la escala En proceso, con notas entre 11 y 13 puntos. Lo cual significa que los estudiantes de esta escala están en camino de lograr los aprendizajes previstos, por lo tanto, requieren acompañamiento durante un tiempo razonable para lograrlo.

Tabla 3
Nivel de comprensión y producción de textos del grupo experimental en la preprueba

Escala	Intervalo	fi	%
En inicio	[0 -10]	4	21.6
En proceso	[11 - 13]	10	54.1
Logro previsto	[14 - 17]	5	24.3
Logro destacado	[18 -20]	0	0.0
Total		19	100

La Tabla 3 reporta los resultados del nivel de comprensión y producción de textos del grupo experimental en la preprueba. El 54.1% de estudiantes se ubica en la escala En proceso, con notas entre 11 y 13 puntos. Lo cual significa que la mayoría de estudiantes se encuentran en camino de lograr los aprendizajes previstos, por lo tanto, requieren acompañamiento durante un tiempo razonable para lograrlo. El 24.3% del estudiante se ubica en la escala de logro previsto, con notas entre 14 y 17 puntos. En la escala Logro destacado (con notas entre 18 y 20 puntos) no se reporta ningún estudiante. Asimismo, el 21.6% se ubica en la escala En inicio, con notas menores o iguales a 10 puntos. Lo cual indica que cerca de la cuarta parte de estudiantes del grupo experimental evidencia dificultades para el desarrollo de aprendizajes previstos en comprensión y producción de textos.

Tabla 4
 Nivel literal, inferencial y criterial de comprensión de textos en el grupo control en la preprueba

Escala	Intervalo	Literal		Inferencial		Criterial		Promedio	
		fi	%	fi	%	fi	%	fi	%
En inicio	[0 -10]	3	13.6	0	0	20	90.9	9	40.9
En proceso	[11 - 13]	0	0.0	3	14	0	0.0	9	40.9
Logro previsto	[14 - 17]	14	63.6	12	55	2	9.1	2	9.1
Logro destacado	[18 -20]	5	22.7	7	32	0	0.0	2	9.1
Total		22	100	22	100	22	100	22	100

En la Tabla 4 se reportan los resultados de la preprueba de comprensión de textos en el grupo control. Como se puede observar, en el nivel literal, el 63.6% de estudiantes se ubica en la escala Logro previsto, con notas entre 14 y 17 puntos. Lo cual significa que, en el nivel literal, la mayoría de los estudiantes del quinto grado de la escuela N°70045 “Chanu Chanu”, de la ciudad de Puno, evidencia el logro de sus aprendizajes previstos en el tiempo programado.

En el nivel inferencial de comprensión de textos, el 55% de estudiantes se ubica en la escala Logro previsto, con notas entre 14 y 17 puntos. Lo cual significa que la mayoría de estudiantes del grupo control evidencia el logro de sus aprendizajes previstos en el tiempo programado.

En el nivel criterial de comprensión de textos, el 90.9% de estudiantes se ubica en la escala En inicio, con notas entre 0 y 10 puntos. Lo cual significa que cerca de la totalidad de estudiantes del grupo control, en el nivel criterial, evidencia dificultades para el desarrollo de sus aprendizajes previstos, por lo tanto, necesitan mayor tiempo de acompañamiento e intervención del docente de acuerdo con su ritmo y estilo de aprendizaje.

En cuanto al promedio de los tres niveles de comprensión de textos se tiene los siguientes datos. El 40.9% de estudiantes del grupo control, se ubica en la escala En inicio, con notas entre 0 y 10 puntos. Lo cual significa que cerca de la mitad de estudiantes del grupo control evidencia dificultades para el desarrollo de aprendizajes previstos, por lo tanto, necesitan mayor tiempo de acompañamiento e intervención del docente de acuerdo con su ritmo y estilo de aprendizaje. Asimismo, el mismo porcentaje de estudiantes (40.9%) del grupo control, se ubica en la escala En proceso, con notas entre 11 y 13 puntos. Lo cual significa que los estudiantes de esta escala están en camino de lograr los aprendizajes previstos, por lo tanto, requieren acompañamiento durante un tiempo razonable para lograrlo.

En la tabla 5 se reportan los resultados de producción de textos en la preprueba del grupo control. Como se puede observar, en la planificación, el 50% de estudiantes se ubica en la escala Logro previsto, con notas entre 14 y 17 puntos. Lo cual significa que, en la planificación, la mitad de estudiantes del quinto grado de la escuela N°70045 “Chanu Chanu”, de la ciudad de Puno, evidencia el logro de sus aprendizajes previstos en el tiempo programado.

En el nivel textualización de comprensión de textos, el 77.3% de estudiantes se ubica en la escala En inicio, con notas entre 0 y 10 puntos. Lo cual significa que la mayoría de estudiantes del grupo control, en la textualización, evidencia dificultades para el desarrollo de aprendizajes previstos, por lo tanto, necesitan mayor tiempo de acompañamiento e intervención del docente de acuerdo con su ritmo y estilo de aprendizaje.

Tabla 5
Planificación, textualización y revisión de producción de textos en el grupo control en la preprueba

Escala	Intervalo	Planificación		Textualización		Revisión		Promedio	
		fi	%	fi	%	fi	%	fi	%
En inicio	[0 -10]	1	4.6	17	77.3	17	77.3	2	9.1
En proceso	[11 - 13]	0	0.0	5	22.7	5	22.7	18	81.8
Logro previsto	[14 - 17]	11	50	0	0.0	0	0.0	2	9.1
Logro destacado	[18 -20]	10	45.5	0	0.0	0	0.0	0	0.0
Total		22	100	22	100	22	100	22	100

En la revisión de textos, el 77.3% de estudiantes se ubica en la escala En inicio, con notas entre 0 y 10 puntos. Lo cual significa que la mayoría de estudiantes del grupo control, en la revisión, evidencia dificultades para el desarrollo de aprendizajes previstos, por lo tanto, necesitan mayor tiempo de acompañamiento e intervención del docente de acuerdo con su ritmo y estilo de aprendizaje.

En cuanto al promedio de producción de textos se tiene los siguientes datos. El 81.8% de estudiantes del grupo control antes del experimento se ubica en la escala En proceso, con notas entre 11 y 13 puntos. Lo cual significa que los estudiantes de esta escala están en camino de lograr los aprendizajes previstos, por lo tanto, requieren acompañamiento durante un tiempo razonable para lograrlo.

Tabla 6
Nivel de comprensión y producción de textos del grupo control en la preprueba

Escala	Intervalo	fi	%
En inicio	[0 -10]	5	23.3
En proceso	[11 - 13]	14	62.8
Logro previsto	[14 - 17]	2	9.3
Logro destacado	[18 -20]	1	4.7
Total		22	100

La Tabla 6 reportan los resultados del nivel de comprensión y producción de textos del grupo control en la preprueba. El 62.8% de estudiantes se ubica en la escala En proceso, con notas entre 11 y 13 puntos. Lo cual significa que la mayoría de estudiantes se encuentra en camino de lograr los aprendizajes previstos, por lo tanto, requieren acompañamiento durante un tiempo razonable para lograrlo. El 9.3% de los estudiantes se ubican en la escala de logro previsto, con notas entre 14 y 17 puntos. En la escala Logro destacado (con notas entre 18 y 20 puntos) se reporta 4.7% de estudiantes. Asimismo, el 23% se ubica en la escala En inicio, con notas menores o iguales a 10 puntos. Lo cual indica que la cuarta parte de estudiantes del grupo control evidencia dificultades para el desarrollo de aprendizajes previstos en comprensión y producción de textos.

Según la Tabla 7, los niveles de comprensión y producción de textos son similares antes del uso de las TIC en el grupo control y experimental. Así, en la escala En proceso tenemos 54.1% de estudiantes del grupo control, con notas entre 11 y 13 puntos; en la misma escala tenemos 62.8% de estudiantes del grupo experimental. Asimismo, en la escala En inicio tenemos 21.6% de estudiantes

del grupo control, y 23.3% del grupo experimental. Por lo tanto, en ambos grupos se observa deficiencias en cuanto a la comprensión y producción de textos.

Tabla 7
 Contraste de resultados del grupo control y experimental en la preprueba

Escala	Intervalo	Grupo control		Grupo experimental	
		fi	%	fi	%
En inicio	[0 -10]	4	21.6	5	23.3
En proceso	[11 - 13]	10	54.1	14	62.8
Logro previsto	[14 - 17]	5	24.3	2	9.3
Logro destacado	[18 -20]	0	0.0	1	4.7
Total		19	100	22	100

Resultados de la prueba de salida

En la Tabla 8 se reportan los resultados de la posprueba de comprensión de textos en el grupo experimental. Como se puede observar, en el nivel literal, el 79% de estudiantes se ubica en la escala Logro destacado, con notas entre 18 y 20 puntos. Lo cual significa que, en el nivel literal, la mayoría de los estudiantes del grupo experimental de la escuela N°70045 “Chanu Chanu”, de la ciudad de Puno, evidencia el logro de los aprendizajes previstos, demostrando un manejo solvente y muy satisfactorio en todas las tareas propuestas.

Tabla 8
 Nivel literal, inferencial y criterial de comprensión de textos en el grupo experimental en la posprueba

Escala	Intervalo	Literal		Inferencial		Criterial		Promedio	
		fi	%	fi	%	fi	%	fi	%
En inicio	[0 -10]	0	0.0	0	0.0	13	68.4	0	0.0
En proceso	[11 - 13]	0	0.0	3	15.8	2	10.5	0	0.0
Logro previsto	[14 - 17]	4	21.1	11	57.9	1	5.3	13	68.4
Logro destacado	[18 -20]	15	79.0	5	26.3	3	15.8	6	31.6
Total		19	100	19	100	19	100	19	100

En el nivel inferencial de comprensión de textos, el 57.9% de estudiantes se ubica en la escala Logro previsto, con notas entre 14 y 17 puntos. Lo cual significa que la mayoría de estudiantes del grupo experimental evidencia el logro de sus aprendizajes previstos en el tiempo programado.

En el nivel criterial de comprensión de textos, el 68.4% de estudiantes se ubica en la escala En inicio, con notas entre 0 y 10 puntos. Lo cual significa que la mayoría de estudiantes del grupo experimental, en el nivel criterial, evidencia dificultades para el desarrollo de aprendizajes previstos, por lo tanto, necesitan mayor tiempo de acompañamiento e intervención del docente de acuerdo con su ritmo y estilo de aprendizaje. Por otro lado, es necesario señalar que el 15.8% de estudiantes del grupo experimental se ubica en escala Logro destacado, con notas entre 18 y 20 puntos. Lo cual evidencia que hubo mejoras en el aprendizaje de los estudiantes del grupo experimental.

En cuanto al promedio de los tres niveles de comprensión de textos se tiene los siguientes datos. El 68.4% de estudiantes del grupo experimental después del experimento se ubica en la escala Logro previsto, con notas entre 14 y 17 puntos. Lo cual significa que la mayoría de estudiantes del grupo experimental evidencia el logro de sus aprendizajes previstos en el tiempo programado.

En la Tabla 9 se reportan los resultados de la posprueba de textos en el grupo experimental. Como se puede observar, en la planificación, el 100% de estudiantes se ubica en la escala Logro destacado, con notas entre 18 y 20 puntos. Lo cual significa que, en la planificación, la totalidad de

estudiantes del grupo experimental de quinto grado de la escuela N°70045 “Chanu Chanu”, de la ciudad de Puno, evidencia el logro de los aprendizajes previstos, demostrando un manejo solvente y muy satisfactorio en todas las tareas propuestas.

Tabla 9
Planificación, textualización y revisión de producción de textos en el grupo experimental en la posprueba

Escala	Intervalo	Planificación		Textualización		Revisión		Promedio	
		fi	%	fi	%	fi	%	fi	%
En inicio	[0 -10]	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0
En proceso	[11 - 13]	0	0.0	13	68.42	4	21.05	0	0.0
Logro previsto	[14 - 17]	0	0.0	6	31.58	12	63.16	16	84.21
Logro destacado	[18 -20]	19	100	0	0.0	3	15.79	3	15.79
Total		19	100	19	100	19	100	19	100

En la textualización, el 68.42% de estudiantes se ubica en la escala En proceso, con notas entre 11 y 13 puntos. Lo cual significa que los estudiantes de esta escala están en camino de lograr los aprendizajes previstos, por lo tanto, requieren acompañamiento durante un tiempo razonable para lograrlo.

En la revisión de textos, el 63.16% de estudiantes se ubica en la escala Logro previsto, con notas entre 14 y 17 puntos. Lo cual significa que la mayoría de estudiantes del grupo experimental evidencia el logro de sus aprendizajes previstos en el tiempo programado.

En cuanto al promedio de producción textos se tiene los siguientes datos. El 84.21% de estudiantes del grupo experimental, después del experimento, se ubica en la escala Logro previsto, con notas entre 14 y 17 puntos. Lo cual significa que la mayoría de estudiantes del grupo experimental evidencia el logro de sus aprendizajes previstos en el tiempo programado.

La Tabla 10 reportan los resultados del nivel de comprensión y producción de textos del grupo experimental en la posprueba. El 75.7% de estudiantes se ubica en la escala Logro previsto, con notas entre 14 y 17 puntos. Lo cual significa que la mayoría de estudiantes del grupo experimental evidencia el logro de sus aprendizajes previstos en el tiempo programado.

Tabla 10
Nivel de comprensión y producción de textos del grupo experimental en la posprueba

Escala	Intervalo	fi	%
En inicio	[0 -10]	0	0
En proceso	[11 - 13]	0	0
Logro previsto	[14 - 17]	14	75.7
Logro destacado	[18 -20]	5	24.3
Total		19	100

Asimismo, el 24.3% de estudiantes se ubica en la escala logro destacado. Lo cual indica que cerca de la cuarta parte de estudiantes del grupo experimental evidencia el logro de sus aprendizajes previstos, demostrando un manejo solvente y muy satisfactorio en todas las actividades propuestas. Por otro lado, no se reporta ningún estudiante en la escala En inicio, con notas menores o iguales a 10 puntos.

En la Tabla 11 se reportan los resultados de la posprueba de comprensión de textos en el grupo control. Como se puede observar, en el nivel literal, el 45.5% de estudiantes se ubica en la escala Logro previsto, con notas entre 14 y 17 puntos. Lo cual significa que, en el nivel literal, cerca de la mitad de estudiantes del grupo control de quinto grado de la escuela N°70045 “Chanu Chanu”, de la ciudad de Puno, evidencia el logro de sus aprendizajes previstos en el tiempo programado.

En el nivel inferencial de comprensión de textos, el 50% de estudiantes del grupo control se ubica en la escala En proceso, con notas entre 11 y 13 puntos. Lo cual significa que los estudiantes de esta escala están en camino de lograr los aprendizajes previstos, por lo tanto, requieren acompañamiento durante un tiempo razonable para lograrlo.

Tabla 11
 Nivel literal, inferencial y criterial de comprensión de textos en el grupo control en la posprueba

	Intervalo	Literal		Inferencial		Criterial		Promedio	
		fi	%	fi	%	fi	%	fi	%
En inicio	[0 -10]	4	18.2	2	9.1	22	100	10	45.5
En proceso	[11 - 13]	0	0.0	11	50.0	0	0.0	12	54.6
Logro previsto	[14 - 17]	10	45.5	9	40.9	0	0.0	0	0.0
Logro destacado	[18 -20]	8	36.4	0	0.0	0	0.0	0	0.0
Total		22	99.99	22	100	22	100	22	100

En el nivel criterial de comprensión de textos, el 100% de estudiantes se ubica en la escala En inicio, con notas entre 0 y 10 puntos. Lo cual significa que la totalidad de estudiantes del grupo control, en el nivel criterial, evidencia dificultades para el desarrollo de aprendizajes previstos, por lo tanto, necesitan mayor tiempo de acompañamiento e intervención del docente de acuerdo con su ritmo y estilo de aprendizaje.

En cuanto al promedio de los tres niveles de comprensión de textos se tiene los siguientes datos. El 54.6% de estudiantes del grupo control se ubica en la escala En proceso, con notas entre 11 y 13 puntos. Lo cual significa que los estudiantes de esta escala están en camino de lograr los aprendizajes previstos, por lo tanto, requieren acompañamiento durante un tiempo razonable para lograrlo. Como no formaron parte del grupo experimental, no mejoraron sus aprendizajes de comprensión de textos.

Tabla 12
 Planificación, textualización y revisión de producción de textos en el grupo control en la posprueba

Escala	Intervalo	Planificación		Textualización		Revisión		Promedio	
		fi	%	fi	%	fi	%	fi	%
En inicio	[0 -10]	3	13.64	21	95.45	21	95.45	3	13.64
En proceso	[11 - 13]	0	0.0	1	4.55	1	4.55	19	86.36
Logro previsto	[14 - 17]	9	40.91	0	0.0	0	0.0	0	0.0
Logro destacado	[18 -20]	10	45.45	0	0.0	0	0.0	0	0.0
Total		22	100	22	100	22	100	22	100

En la tabla 12 se reportan los resultados de producción de textos en la posprueba del grupo control. Como se puede observar, en la planificación, el 45.45% de estudiantes se ubica en la escala *Logro destacado*, con notas entre 18 y 20 puntos. Lo cual significa que, en la planificación, cerca de la mitad de estudiantes del grupo control de quinto grado de la escuela N°70045 “Chanu Chanu”, de la ciudad de Puno, evidencia el logro de sus aprendizajes previstos, demostrando un manejo solvente y muy satisfactorio en todas las actividades propuestas.

En la textualización, el 95.45% de estudiantes se ubica en la escala En inicio, con notas entre 0 y 10 puntos. Lo cual significa que cerca de la totalidad de estudiantes del grupo control, en la textualización, evidencia dificultades para el desarrollo de aprendizajes previstos, por lo tanto, necesitan mayor tiempo de acompañamiento e intervención del docente de acuerdo con su ritmo y estilo de aprendizaje.

En la revisión de textos, el 95.45% de estudiantes se ubica en la escala En inicio, con notas entre 0 y 10 puntos. Lo cual significa que cerca de la totalidad de estudiantes del grupo control, en la

revisión, evidencia dificultades para el desarrollo de aprendizajes previstos, por lo tanto, necesitan mayor tiempo de acompañamiento e intervención del docente de acuerdo con su ritmo y estilo de aprendizaje.

En cuanto al promedio de producción de textos se tiene los siguientes datos. El 86.36% de estudiantes del grupo control antes del experimento se ubica en la escala En proceso, con notas entre 11 y 13 puntos. Lo cual significa que los estudiantes de esta escala están en camino de lograr los aprendizajes previstos, por lo tanto, requieren acompañamiento durante un tiempo razonable para lograrlo.

Tabla 13
Nivel de comprensión y producción de textos del grupo control en la posprueba

Escala	Intervalo	Fi	%
En inicio	[0 -10]	7	30.2
En proceso	[11 - 13]	15	69.8
Logro previsto	[14 - 17]	0	0
Logro destacado	[18 -20]	0	0
Total		22	100

La Tabla 13 reportan los resultados del nivel de comprensión y producción de textos del grupo control en la posprueba. El 69.8% de estudiantes se ubica en la escala En proceso, con notas entre 11 y 13 puntos. Lo cual significa que la mayoría de estudiantes se encuentra en camino de lograr los aprendizajes previstos, por lo tanto, requieren acompañamiento durante un tiempo razonable para lograrlo. En la escala Logro destacado (con notas entre 18 y 20 puntos) no se reporta ningún estudiante. Asimismo, el 30.2% se ubica en la escala En inicio, con notas menores o iguales a 10 puntos. Lo cual indica que más de la cuarta parte de estudiantes del grupo control evidencia dificultades para el desarrollo de aprendizajes previstos en comprensión y producción de textos.

Resultados de la comparación entre la prueba de entrada y la prueba de salida

La Tabla 14 se presenta una comparación de los resultados del grupo control y experimental en la posprueba. Como se puede observar, la mayoría de estudiantes (69.8%) del grupo control se concentra en la escala En proceso, con notas entre 11 y 13 puntos.

Tabla 14
Contraste de resultados del grupo control y experimental en la posprueba

Escala	Intervalo	Grupo control		Grupo experimental	
		fi	%	fi	%
En inicio	[0 -10]	7	30.2	0	0.0
En proceso	[11 - 13]	15	69.8	0	0.0
Logro previsto	[14 - 17]	0	0.0	14	75.7
Logro destacado	[18 -20]	0	0.0	5	24.3
Total		22	100	19	100

En cambio, la mayoría de estudiantes (75.7%) del grupo experimental se ubica en la escala Logro previsto, con notas entre 14 y 17 puntos. Lo cual significa que los estudiantes del grupo control siguen presentando las mismas deficiencias detectadas al inicio con respecto a la comprensión y producción de textos. Por otro lado, los estudiantes del grupo experimental mejoraron su nivel de comprensión y producción de textos, ya que formaron parte de la aplicación de las TIC.

En la Tabla 15 se muestra la comparación de las medidas de tendencia central y dispersión de las notas obtenidas en la prueba de salida (posprueba) en los estudiantes del grupo control y experimental. Como se puede observar, el promedio obtenido por los estudiantes del grupo experimental (16.26) es mayor que el promedio obtenido por los estudiantes del grupo control (11.90).

La varianza del grupo experimental (0.98) es menor que la varianza del grupo control (1.99). Lo cual quiere decir que el grado de dispersión del grupo experimental es menor con respecto a su media aritmética (promedio). La desviación estándar del grupo experimental (0.99) es menor que la desviación estándar de grupo control (1.41). Lo cual significa que las notas del grupo experimental tienen menor índice de variabilidad con respecto a su media aritmética (promedio). Finalmente, el valor de la prueba t calculada resultó 11.2553, de acuerdo a la estimación realizada en el software Stata 16.

Tabla 15
 Comparación de las medidas de tendencia central y dispersión

Medidas de tendencia central y dispersión	Posprueba		Prueba t calculada (Tc)
	Grupo control	Grupo experimental	
Media aritmética	11.90	16.26	
Varianza	1.99	0.98	11.2553
Desviación estándar	1.41	0.99	
Tamaño de muestra (n)	22	19	

En la Tabla 16 se muestra la comparación de las medidas de tendencia central y dispersión de las notas obtenidas en la prueba de salida (posprueba) en los estudiantes del grupo control y experimental.

Tabla 16
 Comparación de las medidas de tendencia central y dispersión

Medidas de tendencia central y dispersión	Posprueba		Prueba t calculada (Tc)
	Grupo control	Grupo experimental	
Media aritmética	11.5	16.11	
Varianza	1.60	2.21	10.7266
Desviación estándar	1.26	1.48	
Tamaño de muestra (n)	22	19	

Como se puede observar, el promedio obtenido por los estudiantes del grupo experimental (16.11) es mayor que el promedio obtenido por los estudiantes del grupo control (11.5). La varianza del grupo experimental (2.21) es mayor que la varianza del grupo control (1.60). Lo cual quiere decir que el grado de dispersión del grupo experimental es mayor con respecto a su media aritmética (promedio). La desviación estándar del grupo experimental (1.48) es mayor que la desviación estándar de grupo control (1.26). Lo cual significa que las notas del grupo experimental tienen mayor índice de variabilidad con respecto a su media aritmética (promedio). Finalmente, el valor de la prueba t calculada resultó 10.7266, de acuerdo a la estimación realizada en el software Stata 16.

Discusión

Los resultados del grupo experimental y control son similares antes del uso de las TIC. En cuanto a la comprensión y producción de textos, el 55.3% de estudiantes del grupo experimental y el 61.4% del grupo control tienen aprendizajes en proceso, con notas entre 11 y 13 puntos. Del mismo modo, el 25% de estudiantes del grupo control y el 21.1% del grupo experimental tienen aprendizajes en inicio, con notas menores o iguales 10 puntos. Estas deficiencias se observan porque no se ha implementado apropiadamente estrategias, tales como entornos virtuales. En esta misma línea, Mamani (2017) señala que el nivel de incorporación de las TIC al proceso de enseñanza-aprendizaje por los docentes de las Instituciones Educativas secundarias del distrito de Arapa, en el año 2015, es baja; ya que hay limitaciones profesionales en la aplicación e implementación de las TIC en el proceso pedagógico. Por lo tanto, los resultados son similares. Asimismo, Mayorga (2013) agrega que pueden diseñarse e implementarse estrategias innovadoras a partir del uso de las Tecnologías de la

Información y la Comunicación para hacer más interesante la intervención pedagógica. La propuesta de Mayorga (2013) guarda relación con nuestra propuesta de implementar el uso de las TIC.

Los resultados de la posprueba indican que en el grupo experimental hay un incremento de nivel de comprensión y producción de textos, ya que en la escala logro previsto se ubica la mayoría (76.3%) de estudiantes del grupo experimental en comparación a los estudiantes del grupo control (0%). Así mismo, el 23.7% de estudiantes del grupo experimental se ubica en la escala logro destacado; mientras tanto, en el grupo control no hay ningún estudiante en esta escala. Del mismo modo, en la escala en inicio no se registra ningún estudiante del grupo experimental; sin embargo, el 29.5% de estudiantes del grupo control pertenecen a esta escala. Estos resultados guardan relación con los reportes de Tovar (2018), quien concluye que la comprensión lectora y escritura se mejoró en comparación al pretest, como producto del programa de multimedia y uso de las TIC para el aprendizaje de la lectura y escritura. En ese sentido, el uso de las TIC y entornos virtuales constituyen un apoyo pedagógico indispensable, tal como indica Muñoz (2015): Las guías didácticas virtuales permiten en los estudiantes mayor reconocimiento de elementos asociados a las temáticas trabajadas aumento en la motivación y participación en el trabajo de aula. En ese sentido, la conclusión de Muñoz (2015) es similar a la tesis de que el uso de las TIC constituye un apoyo pedagógico indispensable.

Según la Tabla 14, el valor de la prueba t calculada (8.9173) resultó mayor que el valor de la prueba t tabulada (1.685). Asimismo, el P-valor (0.000) resultó menor que el valor de nivel de significancia (0.05). Estas premisas nos llevan a concluir que existe diferencia significativa entre el promedio de notas del grupo control y experimental en la posprueba, a un nivel de 95% de confianza. Lo cual indica que el uso de las TIC mejoró significativamente la comprensión de textos en los estudiantes del grupo experimental. Al respecto, Arizga (2018) corrobora señalando que existe una relación significativa entre uso de TIC con la comprensión lectora en los estudiantes del aula multigrado. En la misma línea, Rosas (2018) concluye que existe correlación positiva media entre uso de las TIC y comprensión lectora, es decir, a mayor uso de las TIC mayor comprensión lectora. Por lo tanto, los resultados de Rosas (2018) son similares que los nuestros. Por su parte, Mantilla (2017) confirma estos resultados al señalar que el uso de las TIC se relaciona de manera significativa con los procesos de la comprensión lectora en los estudiantes con una correlación alta. Finalmente, la conclusión de Durán et al.(2018) se asemeja con nuestros resultados, ya que señala que la comprensión lectora de los estudiantes aumentó considerablemente gracias a la utilización de herramientas tecnológicas como estrategia de aplicación potenciado sus competencias lo que permitió mejorar el rendimiento académico.

Según la Tabla 15, el valor de la prueba t calculada (10.7266) resultó mayor que el valor de la prueba t tabulada (1.685). Asimismo, el P-valor (0.000) resultó menor que el valor de nivel de significancia (0.05). Estas premisas sugieren que existe diferencia significativa entre el promedio de notas del grupo control y experimental en la posprueba, a un nivel de 95% de confianza. Lo cual indica que el uso de las TIC mejoró significativamente el nivel de comprensión y producción de textos en los estudiantes del grupo experimental. Estos resultados concuerdan con los de Aldana (2017), quien concluye que el uso de recursos didácticos apoyados en las TIC fortalece la comprensión lectora de los estudiantes, ya que presenta de forma innovadora e interactiva la lectura de diversos tipos de textos a través de dispositivos tecnológicos. Asimismo, nuestros resultados son similares a los de Cádenas & Valeria (2014), quienes señalan que la incorporación de tecnologías digitales a través de metodologías didácticas facilita los procesos de enseñanza-aprendizaje, impactando positivamente en el desarrollo de competencias de comprensión y producción de diversos tipos de texto. Finalmente, Vera & Rodríguez (2015) corroboran indicando que el software educativo como estrategia es eficaz para la comprensión lectora en los estudiantes, puesto que incrementa gradualmente el nivel de aprendizaje asistido mediante ordenadores, además que el desarrollo de la capacidad de comprensión de textos va asociada a factores como la aplicación de dinámicas activas (Chura et al., 2022; Valero et al., 2021).

CONCLUSIONES

Según los resultados obtenidos, el uso de las TIC mejora significativamente el nivel de comprensión y producción de textos en los estudiantes del quinto grado de la IEP N°70045 “Chanu Chanu” de la ciudad de Puno, 2021. Esta afirmación se sustenta en la estimación de la prueba t de Student, donde el P-valor (0.000) resultó menor que el nivel de significancia (0.05), y el valor de la prueba t calculada (10.7266) resultó mayor que el valor de la prueba t tabulada (1.685). Por lo tanto, existe diferencia significativa entre el promedio de notas del grupo control y experimental en la posprueba, a un nivel de 95% de confianza en términos estadísticos.

Los resultados del grupo control y experimental son similares en la preprueba. En cuanto a la comprensión y producción de textos, el 62.8% de estudiantes del grupo experimental y el 54.1% del grupo control tienen aprendizajes en proceso, con notas entre 11 y 13 puntos. Se encontró que el 21.6% de estudiantes del grupo control y el 23.3% del grupo experimental tienen aprendizajes en inicio, con notas menores o iguales 10 puntos. En suma, estos resultados sugieren que los estudiantes de quinto grado de la IEP N°70045 “Chanu Chanu” necesitan asistencia pedagógica para mejorar los niveles de comprensión y producción de textos.

Los resultados de la posprueba indican que a partir del uso de las TIC en el grupo experimental se registró un incremento de nivel de comprensión y producción de textos. Lo que se evidencia con los datos obtenidos, donde en su mayoría (75.7%) los estudiantes del grupo experimental se ubican en la escala logro previsto. Así mismo, el 24.3% de estudiantes del grupo experimental se ubica en la escala logro destacado. Situación que contrasta con el grupo control, donde no se registra ningún estudiante en estas escalas. Del mismo modo, en la escala en inicio no se registra ningún estudiante del grupo experimental; sin embargo, el 30.2% de estudiantes del grupo control pertenecen a esta escala.

El uso de las TIC mejora significativamente el nivel de comprensión de textos en el grupo experimental en los estudiantes del quinto grado de la IEP N°70045 “Chanu Chanu” de la ciudad de Puno. Esta afirmación se sustenta en la estimación de la prueba t de Student, donde el P-valor (0.000) resultó menor que el nivel de significancia (0.05), y el valor de la prueba t calculada (8.9173) resultó mayor que el valor de la prueba t tabulada (1.685). Por lo tanto, existe diferencia significativa entre el promedio de notas del grupo control y experimental en la posprueba, a un nivel de 95% de confianza en términos estadísticos.

El uso de las TIC mejora significativamente el nivel de producción de textos en el grupo experimental en los estudiantes del quinto grado de la IEP N°70045 “Chanu Chanu” de la ciudad de Puno. Esta afirmación se sustenta en la estimación de la prueba t de Student, donde el P-valor (0.000) resultó menor que el nivel de significancia (0.05), y el valor de la prueba t calculada (11.2553) resultó mayor que el valor de la prueba t tabulada (1.685). Por lo tanto, existe diferencia significativa entre el promedio de notas del grupo control y experimental en la posprueba, a un nivel de 95% de confianza en términos estadísticos.

REFERENCIAS

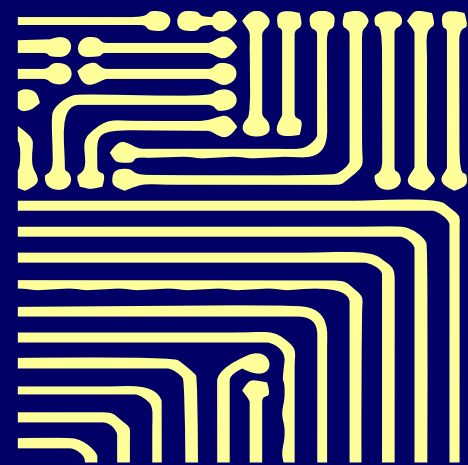
- Aldana Murcia, A. S. (2017). La comprensión lectora fortalecida mediante recursos didácticos apoyados en TIC. Universidad Pedagógica Nacional Facultad de Humanidades departamento de lenguas.
- Andina. (2022, mayo 17). Minedu: 124,533 estudiantes interrumpieron su educación en el 2021 por la pandemia. Andina. <https://bit.ly/3Rg0W1r>
- Alvarez, N. (2016). Habilidades en el uso de las TIC y la comprensión lectora en estudiantes universitarios de Barranquilla. Universidad del Norte - Barranquilla.
- Arhui, R. (2021). Aprendizaje significativo en estudiantes de educación secundaria de Juliaca. Revista Latinoamericana Ogmios, 1(2), 151–163. <https://doi.org/10.53595/rlo.v1.i2.014>

- Arizga Prado, S. S. (2018). Uso de tecnologías de información y comunicación en la comprensión lectora de los estudiantes del aula multigrado del IV ciclo de la institución educativa rural N°40102 Yura Arequipa, 2017. Universidad Nacional de San Agustín Escuela de Posgrado.
- Cádenas Vergara, C. M., & Valeria Morales, D. A. (2014). La incorporación de herramientas TIC a los procesos de comprensión y producción de textos. Universidad Academia de Humanismo Cristiano Escuela de Educación.
- Calderon, K. M. (2021). La evaluación formativa en el enfoque por competencias. *Revista Latinoamericana Ogmios*, 1(2), 99–101. <https://doi.org/10.53595/rlo.v1.i2.009>
- Castro, A., Cantillo, M., Carbonó, V., Robles, H., Díaz, D., Guerra, D., Rodríguez, R., & Álvarez, S. (2014). Comprensión lectora y TIC en la universidad. *Apertura*, 6(1).
- Chura, R. M., Valero-Ancco, V. N., & Calderón-Quino, K. M. (2022). Siete niveles lingüísticos como estrategia para mejorar la comprensión lectora. *Comuni@cción: Revista de Investigación en Comunicación y Desarrollo*, 13(1), 42–52. <https://doi.org/10.33595/2226-1478.13.1.590>
- Contreras, B., & Flores, J. (2020). Nivel de comprensión lectora en segundo año de secundaria de un colegio estatal de Lima Metropolitana. Universidad San Ignacio de Loyola.
- Durán, G., Rozo, Y., Soto, A., Arias, L., & Palencia, E. (2018). Fortalecimiento de la comprensión lectora a través del uso de las TIC en estudiantes de educación primaria. 9(3), 401–406. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.17981/cultedusoc.9.3.2018.46>
- EDUCA. (2019). PISA 2018: República Dominicana puede y debe rendir mas. 03 de Diciembre.
- Educación, M. de. (2019). ¿Qué aprendizajes logran nuestros estudiantes? (MINEDU).
- Hepp, P., Pérez, M., Aravena, F., & Zoro, B. (2017). Desafíos para la integración de las TIC en las escuelas : Implicaciones para el liderazgo educativo (C. de liderazgo para mejora E. LIDERES EDUCATIVOS (ed.); N° 2).
- Hernández Sampieri, R., Fernández, C., & Baptista Lucio, P. (2014). Metodología de la investigación sexta edición (El oso pan).
- Jiménez, L. (2014). Las Tic en la educación infantil. En *Nuevas tecnologías en el aula* (2da ed., p. 374). Ediciones de la U.
- Mamani Chura, J. S. (2017). Diagnóstico del nivel de incorporación de las tic al proceso de enseñanza-aprendizaje por los docentes de las instituciones educativas secundarias del distrito de Arapa en el año 2015. Universidad Nacional del Altiplano.
- Mantilla Olarte, M. E. (2017). El uso de las TIC ' S y los procesos de la comprensión lectora de los estudiantes del quinto grado de primaria de la I . E N ° 3077 “ El Álamo ” Comas ; Lima , 201 6. Universidad d César Vallejo.
- Mayorga Hernández, S. (2013). La lectura y la Producción de textos en alumnos de tercer grado de Educación Primaria. Tecnológico de Monterrey Escuela de Graduados en Educación.
- Muñoz Moreno, D. M. (2015). La comprensión lectora a través del uso de las tecnologías de la información y la comunicación. Universidad de Tolima Facultad de ciencias de la Educación Maestría en educación.
- Olivera, I. J. (2021). La retroalimentación en el proceso de enseñanza – aprendizaje del inglés en estudiantes de secundaria. *Revista Latinoamericana Ogmios*, 1(2), 140–150. <https://doi.org/10.53595/rlo.v1.i2.013>
- PISA. (2018). Resultados de los exámenes PISA realizados en el año 2018. <https://gestion.pe/peru/peru-mejora-en-prueba-pisa-2018-pero-sigue-ultimo-entre-los-paises-de-la-region-nndc-noticia/>
- Puga, S. D., Ramos, E. L., & Tito, C. J. (2021). Propuesta pedagógica de la estrategia “Aprendo en casa” para la educación básica regular. *Revista Latinoamericana Ogmios*, 1(2), 164–169. <https://doi.org/10.53595/rlo.v1.i2.015>
- Quispe, G. O., & Béjar, Y. (2021). La estrategia “el zorro y las ovejas” en la resolución de problemas aditivos en niños y niñas del segundo grado de primaria. *Revista Latinoamericana Ogmios*, 1(1), 22–41. <https://doi.org/10.53595/rlo.2021.1.003>
- Quispe, Y., & Zapana, D. R. (2021). El tablero de Montessori como material educativo en el aprendizaje de noción de la multiplicación. *Revista Latinoamericana Ogmios*, 1(2), 112–127. <https://doi.org/10.53595/rlo.v1.i2.011>
- Rosas, C. (2018). El uso de las TICS y la comprensión lectora en los estudiantes de cuarto grado de primaria de la institución educativa N° 20788, Chancay, 2018. Universidad Cesar Vallejo.
- Rosas Vargas, C. E. (2018). El uso de las TICS y la comprensión lectora en los estudiantes de cuarto grado de primaria de la institución educativa N° 20788, Chancay, 2018. Universidad Cesar Vallejo.

- Tovar Grimaldo, Á. (2018). Incidencia de las tic como apoyo pedagógico en el proceso de enseñanza de la lectura y escritura en niños y niñas de cuarto curso de básica primaria en la Ied técnica medalla milagrosa del municipio de Chaparral Tolima Colombia. Universidad Norbert Wiener.
- Turpo, O. (2021). PISA en Perú y Portugal: Análisis curricular de la competencia científica. Grupo Compás.
- UGEL Puno. (2018). ¿Cuánto aprenden nuestros estudiantes? Minedu.
- Valeriano, G. A. (2021). Experiencias de aprendizaje basado en proyectos: para resolver diversos desafíos de la vida. *Revista Latinoamericana Ogmios*, 1(2), 170–177. <https://doi.org/10.53595/rlo.v1.i2.016>
- Valero, V. (2021a). La investigación científica: Una Práctica diaria en la universidad. *Riedca*, 1(1), 2–4. <http://revistas.unap.edu.pe/journal/index.php/RIEDCA/article/view/431/379>
- Valero, V. (2021b). Actitud de los estudiantes universitarios ante las actividades extracurriculares. *Puriq*, 3(1), 125–141. <https://doi.org/10.37073/puriq.3.1.123>
- Valero, V. (2021c). La investigación formativa en la universidad. *Revista Latinoamericana Ogmios*, 1(1), 7–8. <https://doi.org/10.53595/rlo.2021.1.001>
- Valero, V., & Cayro, L. (2021). Estrategias de enseñanza en la educación remota desde la percepción de los estudiantes. *Revista Hacedor*, 5(2), 1–9. <https://doi.org/https://doi.org/10.26495/rch.v5i2.1922>
- Valero, V., Chipana, E., Calderon, K., & Cornejo, G. (2021). Mapas conceptuales como herramienta de aprendizaje en estudiantes de Educación Superior. *Horizontes*, 5(21), 1602–1612. <https://doi.org/https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v5i21.301>
- Valero, V., Coapaza, M., & Chura, R. (2017). La enseñanza de la matemática en el primer grado de educación primaria. *Revista de Investigaciones de La Escuela de Posgrado*, 6(2), 195–201. <https://doi.org/10.26788/riepg.2017.42>
- Valero, V., Condori, W., & Chura, R. (2019). Convivencia escolar y el estado emocional en niños del sexto grado de educación primaria. *Revista de Investigaciones de La Escuela de Posgrado*, 8(4), 1234–1241. <https://doi.org/10.26788/riepg.2019.4.142>
- Valero, V., Huaman, L., & Garavito, E. (2021). Autoestima e identidad profesional de las profesoras de educación inicial. *Investigación Valdizana*, 15(1), 24–30. <https://doi.org/10.33554/riv.15.1.808>
- Valero, V. N., Calderon, K. M., Pari, M., & Arpasi, U. (2021). Factores socioeconómicos y engagement académico en estudiantes universitarios en contextos de pandemia por SARS-CoV-2. *Horizontes*, 5(20), 1238–1248. <https://doi.org/https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v5i20.273>
- Valero, V. N., Vilca, G. E., & Coapaza, M. Y. (2021). Cultura organizacional y satisfacción laboral en docentes de Espinar. *Puriq*, 4(1), 4–13. <https://doi.org/10.37073/puriq.4.1.190>
- Ventura, B. (2021). Uso de los programas virtuales por los estudiantes de instituciones educativas primarias. *Revista Latinoamericana Ogmios*, 1(1), 9–21. <https://doi.org/10.53595/rlo.2021.1.002>
- Vera Choque, J. R., & Rodriguez Ramirez, G. G. (2015). Software educativo “LEITO” como estrategia para mejorar la comprensión lectora en niños y niñas del cuarto grado de la institución educativa primaria N°70024 Laykakota Puno. Universidad Nacional del Altiplano Puno.
- Zapana, E. M. (2021). El desarrollo de competencias comunicativas en el marco del modelo educativo peruano. *Revista Latinoamericana Ogmios*, 1(2), 189–194. <https://doi.org/10.53595/rlo.v1.i2.019>

DESAFÍOS Y PERSPECTIVAS DE LA EDUCACIÓN

TOMO 1



CAPÍTULO

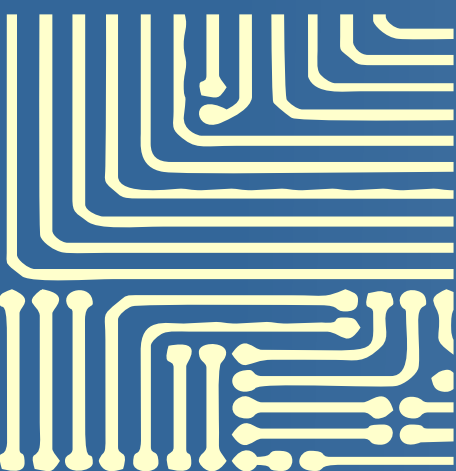
4



DOI: <https://doi.org/10.53595/eip.006.2022.ch.4>

**Análisis comparativo de la competencia
digital en estudiantes de educación
secundaria**

**Yolanda Felicitas Soria Pérez
Yvonne de Fátima Sebastiani Elías
Yolanda Lujano Ortega**



EIP EDITORIAL
IDICAP
PACÍFICO

Análisis comparativo de la competencia digital en estudiantes de educación secundaria

Yolanda Felicitas Soria Pérez

Universidad César Vallejo

<https://orcid.org/0000-0002-1171-4768>

ysoria@ucv.edu.pe



Docente investigadora, Dra. en Administración de la Educación y Mg. en Docencia Universitaria. Bachiller y Licenciada en Educación. Asesora, revisora, jurado de tesis. Posdoctorado Didáctica de la Investigación Científica. Miembro Comité Científico en Revista Científica Paian.

Yvonne de Fátima Sebastiani Elías

Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo

<https://orcid.org/0000-0003-1971-4807>

ysebastiani@unprg.edu.pe



Docente investigadora Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo-Lambayeque. Mg. Docencia Universitaria e Investigación Educativa. Dra. Ciencias de la Educación. Dra. Gestión Universitaria. Posdoctorado Didáctica de la Investigación Científica. Miembro Comité Científico en Revista Paian. Directora Unidad de Investigación FACHSE-UNPRG.

Yolanda Lujano Ortega

Universidad Nacional del Altiplano Puno

<https://orcid.org/0000-0001-7178-3346>

yujano@unap.edu.pe



Docente de la Universidad Nacional del Altiplano Puno, Licencia en Educación, Magister en Didáctica en la Educación Superior, Segunda Especialidad en Didáctica Universitaria, en Psicología Educativa, docente en el nivel Secundario, Miembro Comité Científico en Revista Científica Paian y Posdoctorado en Didáctica de la Investigación Científica.

ANÁLISIS COMPARATIVO DE LA COMPETENCIA DIGITAL EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

COMPARATIVE ANALYSIS OF DIGITAL COMPETENCE IN SECONDARY SCHOOL STUDENTS

Yolanda Felicitas Soria Pérez

Yvonne de Fátima Sebastiani Elías

Yolanda Lujano Ortega

RESUMEN

La competencia digital es una temática que el contexto de pandemia a nivel mundial ha movilizado diferentes aspectos tanto sociales, culturales, educativos, salud, trabajo entre otros. Por lo que las personas en general se han visto obligados a adaptarse bruscamente a estos cambios. En ese sentido, en el ámbito educativo tanto docentes como estudiantes, hasta padres de familia se han visto inmersos en los entornos virtuales, desarrollando la competencia digital empíricamente o en algunos casos con apoyo. Por ello, el estudio estuvo orientado a determinar las diferencias existentes en la competencia digital de los estudiantes del primer al tercer grado de secundaria de cuatro instituciones educativas públicas, durante el periodo 2022. Es un estudio de carácter cuantitativo por que se recurrió al uso de la estadística descriptiva para el análisis de datos, de naturaleza empírica, según su finalidad fue una investigación básica con diseño no experimental y transversal, y de nivel descriptivo comparativo. Se utilizó la técnica de la encuesta que fue remitida vía on line a través de un cuestionario con opciones múltiples para la respuesta de los 256 participantes de la muestra. Uno de los principales resultados evidencia que dos grupos son diferentes en su competencia digital, el nivel predominante es intermedio. Se concluye que la competencia digital se desarrolla en niveles diferentes en dos grupos de estudio, resaltando que dichos grupos también guardan una marcada diferencia social, cultural y contextual.

Palabras clave: Competencia digital, estudiantes, manejo de información.

ABSTRACT

Digital competence is a theme that the context of the global pandemic has mobilized different social, cultural, educational, health, and work aspects, among others. So people in general have been forced to abruptly adapt to these changes. In this sense, in the educational field, both teachers and students, even parents, have been immersed in virtual environments, developing digital competence empirically or in some cases with support. Therefore, the study was aimed at determining the existing differences in the digital competence of students from the first to the third grade of secondary school from four public educational institutions, during the period 2022. It is a quantitative study because the use of descriptive statistics for data analysis, of an empirical nature, according to its purpose was basic research with a non-experimental and cross-sectional design, and a comparative descriptive level. The survey technique was used, which was sent online through a questionnaire with multiple options for the response of the 256 participants in the sample. One of the main results shows that two groups are different in their digital competence, the predominant level is intermediate. It is concluded that digital competence is developed at different levels in two study groups, highlighting that these groups also have a marked social, cultural and contextual difference.

Keywords: Digital competence, students, information management.

INTRODUCCIÓN

En la actualidad, las competencias digitales (CD) han ingresado con mucho énfasis en el campo de la educación, contribuyendo a optimizar el proceso de aprendizaje cuando se hace un uso ético, responsable y crítico de las tecnologías de la información (Intef, 2017), convirtiéndose las habilidades digitales en elementos fundamentales para que los jóvenes puedan insertarse con facilidad en el campo laboral. Así, para evaluar el nivel adquirido de estas competencias digitales, desde el 2013, la Comisión Europea ha proporcionado el Marco de la Competencia Digital para Ciudadanos (DigComp), un lenguaje común que se utiliza como referencia en varios países y regiones en Europa para describir la competencia digital (Aupex, 2018).

Los actuales estudiantes forman parte de una generación que hace uso temprano de las tecnologías, por eso son llamados nativos tecnológicos, generación en red, generación millennial, generación nintendo, entre otros, sin embargo, no necesariamente el hecho de haber nacido en el auge de la era tecnológica implica que los estudiantes dominen el uso de las tecnologías o sean competentes digitalmente. Pueden tener facilidad para los video juegos, play station, juegos en línea, pero tienen dificultades para buscar y procesar información relevante para sus tareas escolares (Morduchowicz, 2016).

El uso de las redes sociales en los estudiantes permite el intercambio de información, la comunicación a escala global, el autoaprendizaje, así como el contacto con expertos de diferentes latitudes del planeta (Pornsakulvanich, 2017). Sin embargo, hay una constante preocupación respecto a los dispositivos digitales utilizados por los estudiantes en el aula, la forma de utilizarlos y cómo contribuyen en su proceso de aprendizaje, resultando básico para saber los estilos de comunicación virtual de los estudiantes como las estrategias aplicadas por el docente al momento de diseñar la sesión (Saldís et al., 2015).

En este contexto se plantea la pregunta de investigación ¿Qué diferencias existe en el nivel de competencia digital de los estudiantes del primer al tercer grado de secundaria de cuatro instituciones educativas públicas, durante el periodo 2022?; Problemas específicos ¿Qué diferencias existe entre y dentro de los grupos de estudio?; ¿Qué nivel de competencia digital presentan los estudiantes de los cuatro grupos de estudio?

La relevancia del estudio radica en que a partir de los resultados se tendrá información válida del nivel de CD de los estudiantes para la toma de decisiones de las autoridades educativas, directivos y docentes, de tal forma que puedan plantear medidas de solución en relación con la implementación de plataformas virtuales que faciliten el proceso de enseñanza – aprendizaje, donde la interacción sea monitoreada por los docentes. Asimismo, el aporte para que los estudiantes tengan conocimiento sobre su nivel de y sugerencias de cómo pueden mejorar en componentes de la CD que la sociedad de la información exige.

El estudio estuvo orientado a determinar las diferencias existentes en el nivel de competencia digital de los estudiantes del primer al tercer grado de secundaria de cuatro instituciones educativas públicas, durante el periodo 2022 y como objetivo secundario; establecer las diferencias existentes entre y dentro de los grupos de estudio; describir el nivel de competencia digital que presentan los estudiantes de los cuatro grupos.

La hipótesis planteada fue que existen diferencias significativas en el nivel de competencia digital de los estudiantes del primer al tercer grado de secundaria de cuatro instituciones educativas públicas, durante el periodo 2022

El abordaje teórico permitió conocer el estado del arte desde diferentes contextos. El estudio realizado por Pons et al. (2016) bajo el enfoque mixto, con el fin de identificar variables predictivas asociadas al nivel de dominio de la competencia digital. La población estuvo compuesta por 291.551 estudiantes matriculados en centros de primaria y secundaria de la provincia de Sevilla, del cual se obtuvo una muestra de 1881 estudiantes a través del muestreo por conglomerados. Se confirmó la

bondad de ajuste del modelo propuesto mediante la Prueba Ommibus=0,000 con un $R^2=0,239$ y Test de Hosmer Lemeshow=0,193. En cuanto a la capacidad predictiva, la variable internalización es la que mayor peso obtiene (Exp(B)=2,233), seguida de uso (Exp(B)=1,627) y bienestar emocional (Exp(B)=1,454).

Con el objetivo de comprobar si el “Programa interuniversitario de especialización en competencias comunicativo-digitales de Pérez y Hernández (2020) realizado bajo la metodología de “affective e-Learning. El grupo estuvo conformado por 109 participantes de Educación Primaria de las facultades de educación, el instrumento de 49 ítems tuvo una estabilidad de escala aplicada con un Alfa de Cronbach de 0,786. Se encontraron diferencias significativas entre el pretest y el postest en la comprensión y aplicación de habilidades de la competencia digital, en términos de mejora en las destrezas de configuración, uso, autonomía, análisis, búsqueda y cumplimiento de estándares. Los resultados encontrados apoyaron la efectividad de aplicar un modelo de affective e-learning que se ajuste a los distintos ritmos y estilos de aprendizaje del grupo de estudiantes en su formación universitaria.

Utilizando una metodología cuantitativa, Pérez (2022) realizó un estudio exploratorio sobre el nivel de competencia digital que los estudiantes perciben de ellos mismos y de sus profesores. Recopiló datos mediante dos cuestionarios, distribuidos a una muestra de 120 estudiantes taiwaneses de español. Encontró un alto grado de satisfacción en un 88.3% para las clases presenciales a diferencia del 45% de las clases virtuales, así, solo para el 11.6% de los encuestados les resultaba interesante las clases virtuales, evidenciándose en los estudiantes carencias significativas en la adquisición de la competencia digital, ya que no necesariamente los jóvenes por ser nativos digitales han desarrollado pertinentemente la competencia digital.

En otra investigación, Barbudo et al. (2021) identificaron las competencias digitales que se han evaluado en los estudiantes de Educación Secundaria que emplean las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) como herramientas de apoyo en sus labores escolares y en sus relaciones personales; el estudio se fundamentó a través de la estrategia PEO (participantes, exposición y observación); la búsqueda de información se realizó a través de las diversas bases de datos y se seleccionaron 48 artículos con base a los criterios de inclusión, llegando a la conclusión que los estudiantes utilizan en forma permanente la tecnología y la información y que se necesita valorar las competencias digitales para la formación de personas competentes.

El nivel de desarrollo de conocimientos y capacidades de la competencia digital fue un tema de interés en el estudio de Paredes et al. (2019), aplicaron métodos mixtos de investigación cualitativa y cuantitativa como las entrevistas presenciales semiestructuradas. Los principales hallazgos del análisis cualitativo fue la presencia de la tecnología en las aulas madrileñas, orientados a la indagación con motores de búsqueda y el amplio conocimiento de la importancia de la identidad digital entre los estudiantes. En lo cuantitativo, al aplicar la prueba Ecodies19, a los estudiantes de 6º de primaria de la Comunidad de Madrid, obtuvieron bajos resultados en la evaluación de la competencia digital.

Valverde et al. (2020) realizaron una investigación para buscar información sobre ciencia, y lograr la alfabetización científica de las personas, hallando como resultados que los estudiantes están en un nivel básico para buscar y filtrar información, sin reflexión previa sobre la información a buscar, sin planificar sus acciones de indagación, por tanto, su competencia digital de búsqueda no es acorde a los procedimientos propios del trabajo científico.

Respecto a la autopercepción que tienen los estudiantes sobre competencia digital, Fernández (2018) planteó conocer la percepción del nivel de competencia digital del alumnado del 4º de Educación Secundaria Obligatoria de un centro de Región de Murcia, utilizó la técnica de encuesta a un grupo de alumnos y la técnica de grupo de discusión con el profesorado, empleando en ambos casos dimensiones de análisis comunes. El estudio abordó una investigación no experimental, descriptiva con finalidad evaluativa y de carácter transversal, formado por 16 alumnos. El hallazgo demostró que el estudiante de modalidad digital es más competente que los de modalidad tradicional, porque se sienten más motivados, prestan más atención, hay más participación y trabajo colaborativo,

aunque siempre hay aspectos por mejorar como la conectividad que debe ser eficiente, cuidar que el alumno no se distraiga con las herramientas digitales y el seleccionar un material didáctico digital adecuado al proceso formativo.

A nivel de Latinoamérica, Henríquez et al. (2018), presentaron en los hallazgos que la competencia digital mejor desarrollada en los estudiantes es la búsqueda y acceso a la información, mientras el aprendizaje social es menos desarrollado. Resaltaron la preocupación del gobierno chileno, quienes desde el 2008 vienen trabajando el marco de referencia para la competencia digital con evaluaciones periódicas y el caso de México donde se han reportado la mayor cantidad de estudios sobre competencia digital. Recomendando potenciar marcos de referencia particulares del contexto latinoamericano para evaluar la competencia digital en los estudiantes.

Cuando se hace referencia al término competencia, en su concepción multifacética, se relaciona con el campo laboral, con un saber hacer, con empoderamiento, habiéndose enriquecido su definición, hasta enfocarla como macro habilidades que combinan conocimientos, capacidades, actitudes y el desempeño dentro de la ética profesional, que le permita a la persona manejar la complejidad, la adaptación al cambio, el uso de las tecnologías de la información y la comunicación que reúna características como efectiva eficiente, creativa, crítica, participativa que lleve al estudiante al empoderamiento (Ferrari, 2012 citado por Martínez et al., 2021).

El uso de las tecnologías es inminente, surge así la necesidad de innovar la educación fortaleciendo en los estudiantes las competencias digitales necesarias para asumir los retos del presente siglo, que se vio alterado con la emergencia sanitaria a nivel mundial y donde se tuvo que migrar de la presencialidad al trabajo on line. Participar de la cultura digital, donde la competencia digital se convierte en el elemento para vivir, trabajar y participar en la sociedad del conocimiento (Martínez et al., 2021).

En los países en vías de desarrollo como Perú, el acceso a los dispositivos móviles de dominio universal ha sido siempre una preocupación, porque se convirtieron en elementos fundamentales para los diversos aspectos de la vida en sociedad entre ellos el educativo. Dentro de estos dispositivos el M-learning se convierte en herramienta fundamental para motivar la participación de los estudiantes, aunque el proceso es lento porque los costos de acceso bajaron con los softwares libres, el desarrollo de hardware sigue siendo limitado (Tan y So, 2014).

Los estudiantes utilizan con mucha facilidad las herramientas digitales, siendo necesario verificar el desarrollo de la competencia digital, y para saber, cómo se viene trabajando en las instituciones educativas, cuáles son los logros de los estudiantes, cuáles son las dificultades que enfrentan, cómo es el reforzamiento que se les brinda en las instituciones educativas, son interrogantes que el Ministerio de Educación (Minedu) se plantea y a partir de ello, viene promoviendo el fortalecimiento de la competencia digital mediante la Estrategia Nacional de Tecnologías Digitales como parte del Modelo de Inteligencia Digital (MID) al 2030 (Minedu, 2017).

Teniendo en cuenta que en la estrategia digital se busca formar en los estudiantes tres competencias básicas: ciudadanía, creatividad y emprendimiento digitales (Minedu, 2017), para potenciar su proceso formativo, generando un aprendizaje autónomo, responsable, ético, y así mejorar sus estilos de vida y por ende el desarrollo del país. Se hace necesario repensar el currículo poniendo énfasis en habilidades que le permitan desenvolverse en un mundo dominado por la información y su transformación en conocimiento (Muhajir et al., 2019).

En el marco de la competencia digital para enfrentar los desafíos de la sociedad, García-Pérez et al. (2021) precisan las habilidades para trabajar en el futuro :1. sensibilización, 2. inteligencia social, 3. pensamiento novedoso y adaptativo, 4. competencia intercultural, 5. pensamiento computacional, 6. alfabetización digital, 7. transdisciplinariedad, 8. mentalidad de diseño, 9. gestión de la carga cognitiva y 10. colaboración virtual. Habilidades fundamentales que debemos potenciar en los estudiantes para que cuenten con las herramientas necesarias para desenvolverse con eficiencia y eficacia en el mundo.

Así, en la última versión DigComp 2.2. se estructuran cinco áreas de la competencia: 1. Búsqueda y gestión de información y datos, 2. Comunicación y colaboración, 3. Creación de contenidos digitales, 4. seguridad y 5. resolución de problemas (Vuonkari et al 2022 citado por Guitert y Romeu, 2022) se espera que un alto porcentaje de la ciudadanía tenga competencias digitales básicas para el 2030, dentro de los objetivos del Plan de acción del pilar europeo de derechos sociales.

MATERIALES Y MÉTODOS

La investigación se enmarca en el enfoque cuantitativo toda vez que la recopilación de datos estuvo orientada con fines de medición y uso de la estadística para el análisis de datos (Coello et al., 2012). De acuerdo con su finalidad es básica ya que se hizo una revisión de literatura o marco teórico y a partir de los resultados aportar a dicho conocimiento (Gabriel-Ortega, 2017). En cuanto al diseño es no experimental dado que no se hizo manipulación deliberada de la variable de estudio, si no que se observó tal cual acontece en el contexto educativo de los estudiantes de secundaria, asimismo, es transversal porque los datos se recopilaron en un solo tiempo (Arias, 2021). Es de nivel comparativo porque se fundamenta en el “acto de observar dos o más cosas para descubrir sus relaciones o estimar sus diferencias y semejanzas” (Piovan y Krawczyk, 2017, p. 823), en este caso comparar el nivel de competencia digital que presentan los estudiantes del primer al tercer grado de secundaria en las cuatro instituciones educativas.

La población accesible estuvo constituida por el conjunto de sujetos que pertenecen a la población blanco, que están disponibles para la investigación (Otzen y Manterola, 2017), tal como se muestra en la tabla 1:

Se consideró como criterios de inclusión a todos los estudiantes matriculados en el año lectivo 2022 pertenecientes al primero, segundo y tercer grado de secundaria de las cuatro instituciones educativas que respondieron al instrumento compartido mediante un enlace de formulario por grupos de WhatsApp previa solicitud de consentimiento informado. Y como criterios de exclusión se consignó a estudiantes que no pertenecen a los grados mencionados de las cuatro instituciones educativas ni de otras instituciones educativas.

Tabla 1
Población de estudio

I. E. San José de Chiclayo	I. E. Juan Manuel Iturregui de Lambayeque	I. E. María Auxiliadora de Puno	I. E. Alfredo Rebaza Acosta Cono Norte de Lima	Total
107	148	160	347	762

La muestra de estudio cumple con el criterio de representatividad dado que se ha seguido un procedimiento estadístico para la determinación de la cantidad, con un margen de error de $\pm 5\%$, obteniéndose un tamaño muestral de 256 participantes de las cuatro instituciones, quedando distribuido de acuerdo a la tabla 2.

A cada subgrupo poblacional, se aplicó el muestreo aleatorio simple, procediendo a realizar un sorteo para seleccionar a los participantes de la muestra en cada subgrupo hasta completar el total (López, 2004).

A La técnica que permitió la recopilación de datos fue la encuesta virtual (Arias, 2020) vía formulario de Google <https://forms.gle/g7q7MncfDUMQzwbc7>. El instrumento fue un cuestionario conformado por 29 reactivos adaptado de Carrera et al. (2011), con opciones múltiples de respuesta de nunca, casi nunca, casi siempre y siempre. Contó con validez por juicio de expertos que evidenciaron la claridad, pertinencia, relevancia y suficiencia del instrumento, posteriormente fue determinada la confiabilidad mediante el coeficiente Alfa de Cronbach que reportó un resultado de 0,918 que según George & Mallery (2003) $> 0,80$ es bueno.

Tabla 2

Muestra de estudio representativo aplicando factor de afijación

Instituciones educativas	Población institucional	Peso proporcional	Muestra por cada institución
I. E. San José de Chiclayo	107	14%	36
I. E. Juan Manuel Iturregui de Lambayeque	148	19,4%	50
I. E. María Auxiliadora de Puno	160	21%	54
I. E. Alfredo Rebaza Acosta de Lima	347	45,6%	116
Población/muestra total	762	100%	256

La técnica que permitió la recopilación de datos fue la encuesta virtual (Arias, 2020) vía formulario de Google <https://forms.gle/g7q7MncfDUMQzwb7>. El instrumento fue un cuestionario conformado por 29 reactivos adaptado de Carrera et al. (2011), con opciones múltiples de respuesta de nunca, casi nunca, casi siempre y siempre. Contó con validez por juicio de expertos que evidenciaron la claridad, pertinencia, relevancia y suficiencia del instrumento, posteriormente fue determinada la confiabilidad mediante el coeficiente Alfa de Cronbach que reportó un resultado de 0,918 que según George & Mallery (2003) > 0,80 es bueno.

La ética en investigación estuvo presente a través de los principios de autonomía, ya que los estudiantes por medio de sus tutores manifestaron su libre voluntad de participar en el presente estudio, garantizando en todo momento el respeto a sus respuestas sin juzgamiento; asimismo, toda la información consignada se hizo en el marco del estilo de redacción APA en su séptima versión en inglés y cuarta versión en español, citando y referenciando a los autores correspondientes. El análisis de datos para la contrastación de hipótesis se realizó mediante la prueba Anova para más de tres grupos independientes.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Luego de la recolección y análisis de datos realizado mediante la prueba estadística de Anova con la finalidad de determinar las diferencias que existe en el nivel de competencia digital de los cuatro grupos de estudiantes de primero, segundo y tercer grado de educación secundaria que se presenta a continuación:

H_0 = No hay diferencias entre los grupos; H_1 = Si hay diferencia entre los grupos

Tabla 3

Resultados de contraste mediante la prueba de comparación de Anova para la I. E. Alfredo Rebaza Acosta

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Entre grupos	2621.899	3	873.966	3.986	0.008
Dentro de grupos	55248.222	252	219.239		
Total	57870.121	255			

El resultado del valor p (sig.) 0,008 demuestra que es menor a 0,05, por lo que se determina que no todas las medias son iguales y se rechaza la H_0 . El resultado evidencia que existe diferencias

en el promedio de la competencia digital de los estudiantes de primero, segundo y tercer grado secundaria entre uno o más de los cuatro grupos que forman parte del estudio.

Tabla 4
Reporte comparativo entre y dentro de los grupos de estudio

(I) Instituciones educativas		Diferencia de medias (I-J)	Desv. Error	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
					Límite inferior	Límite superior
Alfredo Rebaza Acosta	San José	7.089	2.825	0.101	-0.86	15.04
	María Auxiliadora	7,089*	2.439	0.040	0.22	13.95
	Manuel Iturregui	4.462	2.505	0.368	-2.59	11.51
San José	Alfredo Rebaza Acosta	-7.089	2.825	0.101	-15.04	0.86
	María Auxiliadora	0.000	3.186	1.000	-8.97	8.97
	Manuel Iturregui	-2.627	3.236	0.883	-11.74	6.48
María Auxiliadora	Alfredo Rebaza Acosta	-7,089*	2.439	0.040	-13.95	-0.22
	San José	0.000	3.186	1.000	-8.97	8.97
	Manuel Iturregui	-2.627	2.906	0.845	-10.81	5.55
Manuel Iturregui	Alfredo Rebaza Acosta	-4.462	2.505	0.368	-11.51	2.59
	San José	2.627	3.236	0.883	-6.48	11.74
	María Auxiliadora	2.627	2.906	0.845	-5.55	10.81

*. La diferencia de medias es significativa en el nivel 0.05.

El reporte de la tabla 4 en el valor p (sig.), al comparar la I. E. Alfredo Rebaza Acosta con las tres instituciones educativas se aprecia que es menor a 0,05 únicamente al comparar con la I. E. María Auxiliadora de Puno, lo que indica que las medias entre los dos grupos son diferentes; no encontrándose diferencias significativas respecto a las dos instituciones educativas. Por otro lado, al contrastar la I. E. San José de Chiclayo se evidencia que el valor p es mayor respecto a los tres grupos; lo que significa que las medias son iguales. En la misma línea, en lo referente al contraste entre la I. E. Juan Manuel Iturregui de Lambayeque y las tres instituciones educativas, al ser p mayor a 0,05 no se identifica diferencias entre los grupos. Finalmente, la contrastación de la I. E. María Auxiliadora de Puno frente a las tres instituciones solo se confirma que es diferente respecto a la I. E. Alfredo Rebaza Acosta.

En la tabla 5 se observa la descripción de resultados en frecuencia y porcentajes por institución educativa. El 68% de estudiantes de la I. E. de Los Olivos presentan un nivel intermedio de CD, el 19.8% logran un nivel avanzado y el 10.4% se ubica en nivel básico. El grupo de estudiantes de la I. E. de Chiclayo en su mayoría representado en el 50% presenta en un nivel básico, 38.9% está en intermedio y solo el 4% logra una competencia digital avanzada. Asimismo, los estudiantes de la I. E. de Lambayeque tienen una CD en nivel intermedio de acuerdo con el 60%, en básico el 32% y avanzado un 8% de estudiantes. Por último, los estudiantes de la I. E. de Puno en su mayoría tienen un nivel intermedio (59.3%), el 37% tiene una CD básica y un pequeño grupo de 3.7% logra el nivel avanzado.

Tabla 5

Comparativo según nivel de la competencia digital en estudiantes de secundaria de las cuatro instituciones educativas

Nivel de competencia digital	I. E. Alfredo Rebaza Acosta - Lima		I. E. San José de Chiclayo		I. E. Juan Manuel Iturregui - Lambayeque		I. E. María Auxiliadora - Puno	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Avanzado	12	10.4	4	11.1	4	8	2	3.7
Básico	23	19.8	18	50	16	32	20	37
Intermedio	81	69.8	14	38.9	30	60	32	59.3
Total	116	100	36	100	50	100	54	100

El principal resultado de la investigación determinó que existe por lo menos en uno de los grupos diferencias significativas en la media de la CD de los estudiantes. Esto significa que, por lo menos uno de los grupos se diferencia en cuanto a los niveles de CD, considerando que esos niveles pueden ser entre básico, intermedio o avanzado, acorde al instrumento de medición utilizado.

En estudios previos revisados se encontró resultados similares, los cuales avalan el hallazgo, es así como Chiecher (2020) estableció que los jóvenes de esta generación son diferentes en relación con sus CD y habilidades para el manejo de la información, ya que los jóvenes del nivel universitario y carrera de Ingeniería evidencian mayor desarrollo, pero que en aspectos como descargar música los estudiantes de nivel secundaria presentaron ventajas. Las diferencias también se presentan cuando la comparación se da con relación al género, Palacios et al. (2022) determinó que las mujeres obtuvieron puntuaciones más altas frente a los varones en las CD, sin embargo, cuando se pregunta sobre la competencia percibida son los varones los que tienen mayor puntuación.

Previamente, Pérez-Escoda et al. (2021) también arribaba a resultados similares al evidenciar que las diferencias estadísticamente comprobadas se dan en aspectos comunicacionales donde las mujeres hacen mayor uso del internet que los varones, en la seguridad digital las mujeres son más preventivas, pero en la resolución de problemas como la configuración de los dispositivos o plataformas son los varones quienes presentan ligera ventaja. Otro estudio que da soporte a los resultados es lo que evidenció Cabezas et al. (2017) al sostener que los varones jóvenes desarrollan aspectos asociados al conocimiento y manejo de información frente a los varones de más edad que desarrollan aspectos de la actitud para CD.

El análisis comparativo realizado en inter grupos estableció que la diferencia solo está entre dos de los cuatro grupos, donde se puede destacar entre algunas de las razones para la diferencia aspectos culturales, sociales y geográficos, dado que la diferencia identificada estuvo entre los grupos de estudiantes que pertenecen a una institución educativa ubicada en la ciudad de Puno versus los estudiantes que pertenecen a la institución educativa ubicada en la ciudad capital, Lima.

En la parte descriptiva se aprecia que en general los cuatro grupos de estudiantes de las instituciones educativas de Lima, Chiclayo y Puno tienen un nivel intermedio de CD; asimismo, el grupo de estudiantes que logran el nivel avanzado fueron de la Institución educativa de Chiclayo y Lima, seguida por Lambayeque y Puno; en el nivel básico se aprecia un buen porcentaje de estudiantes de las cuatro instituciones que forman parte del estudio entre el 16% y 37%.

CONCLUSIONES

De los resultados obtenidos se derivan las siguientes conclusiones: la competencia digital de los estudiantes es diferente principalmente entre dos instituciones educativas, geográficamente ubicadas en Lima y Puno. La diferencia existente no es el aspecto de fondo, si no los niveles en las

que se da dicha diferencia. En ese sentido, el análisis descriptivo permitió evidenciar que en los cuatro grupos existe un buen porcentaje de estudiantes que presentan un nivel básico de CD, lo cual es preocupante, habiendo pasado dos años de trabajo remoto bajo entornos virtuales de aprendizaje.

De allí la necesidad de innovar la educación fortaleciendo en los estudiantes las competencias digitales para asumir los retos del presente siglo, como elemento para vivir, trabajar y participar en la sociedad del conocimiento. Seguir trabajando el marco de referencia para la competencia digital con evaluaciones periódicas, respecto a los dispositivos digitales utilizados por los estudiantes en el aula, forma de uso y su aplicación en el proceso de aprendizaje. Es fundamental repensar el currículo poniendo énfasis en habilidades que le permitan desenvolverse en un mundo dominado por la información y su transformación en conocimiento (Muhajir et al., 2019).

REFERENCIAS

- Arias, J. L. (2020). *Técnicas e instrumentos de investigación científica*. Enfoques Consulting EIRL
- Arias, J. L. (2021). *Diseño y metodología de la investigación*. Enfoques Consulting EIRL
- Asociación de Universidades Populares de Extremadura (2018). *DigComp21. Marco de Competencias para la Ciudadanía. Con ocho niveles de competencias y ejemplos de uso*. Editorial Editamás.
- Barak, M. (2018). *Are digital natives open to change? Examining flexible thinking and resistance to change*. *Computers & Education*, 121, 115–123. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.01.016>
- Barbudo, D., Zapata, A., y Reyes, W.(2021). Competencias Digitales en estudiantes de Educación Secundaria .Una Revisión Sistemática. *Eticanet. Revista científica electrónica de Educación y Comunicación en la Sociedad del Conocimiento*. 21 (2) 1695-324X. <http://doi.org/10.30827/eticanet.v2li2.20959>
- Cabezas, M. Casillas, S., Sanches M. Texeira, F. L. (2017). ¿Condicionan el género y la edad el nivel de competencia digital? Un estudio con estudiantes universitario .*Fonseca, Journal of Communication*, (15) 109-125. <https://doi.org/10.14201/fjc201715109125>
- Carrera, F. J., Vaquero, E. y Basells, Ma A. (2011). Instrumento de evaluación de competencias digitales para adolescentes en riesgo social. *Revista electrónica de tecnología educativa*, 35. <https://bit.ly/3PU2LQt>
- Coello, E., Blanco, N. & Reyes, Y. (2012). Los paradigmas cuantitativos y cualitativos en el conocimiento de las ciencias médicas con enfoque filosófico-epistemológico. *Edumecentro*, 4(2), 137-146. <https://bit.ly/3ReSFcC>
- Colás, P., Conde, J., y González, T. (2013). Evaluación de políticas TIC: competencias digitales. *EDUSK. Revista Monográfica de Educación*, 4 – *Calidad educativa: avances, aportaciones y retos*, p 289, recuperado de https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/43579/La_competencia_digital_de_los_estudiantes_de_educaci%C3%B3n_no_universitaria.pdf?sequence=1
- Colás, P., Conde, J. y Reyes, S. (2017) *Competencias digitales del alumno no universitario/ digital competences of non-university students*, en *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa RELATEC*, 16819, p 7-20 recuperado de <https://relatec.unex.es/article/view/2909>
- Comisión Europea (2010). *Comunicación “Agenda digital para Europa”* [COM(2010) 245 final - no publicada en el Diario Oficial]. Brussels: European Commission. p 2 recuperado de https://www.congreso.es/docu/docum/ddocum/dosieres/sleg/legislatura_12/spl_1/pdfs/17.pdf
- Chiecher, A. C. (2020). Competencias digitales en estudiantes de nivel medio y universitario. ¿Homogéneas o heterogéneas?. *Praxis educativa*, 24(2), 86-100. <https://dx.doi.org/https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2020-240208>
- De Pablos-Pons., Colás-Bravo, P., Conde-Jiménez. y Reyes-De Cózar, S. (2016). La competencia digital de los estudiantes de educación no universitaria: variables predictivas. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 69(1), 169-185. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2016.48594>.
- Durán, M., Gutierrez, J. y Prendes, M.P. (2016). Análisis conceptual de los modelos de competencia digital del profesorado universitario, en *Revista Latinoamericana de tecnología Educativa*, 15 (1) ,97. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5514576>
- Fernández, J. P. (2018). La competencia digital del alumnado de Educación secundaria en el marco de un proyecto educativo TIC(1.1). *EDUTECH. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 63, 1135-9250. <https://doi.org/10.21556/edutec.2018.63.1027>
- Gabriel-Ortega, J. (2017). Cómo se genera una investigación científica que luego sea motivo de publicación. *Journal of the Selva Andina Research Society*, 8(2), 155-156. <https://bit.ly/3Rby36m>

- George, D. & Mallery, P. (2003). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference. 11.0 update* (4° ed).
- García-Pérez, L., García-Garnica, M. y Olmedo -Moreno, E. (2021). Skills for a Working Future: How to Bring about Professional Success from the Educational Setting. *Education Sciences*, 11(1), 27. <https://doi.org/10.3390/educsci11010027>
- Griffin, P. & Care, E. (2015). *Assessment and Teaching of 21st Century Skills. Methods and Approach* (Eds) Springer. Dordrecht.
- Guitert, M. y Romeu, T. (2022). *Competencias "Digitales" del siglo XXI*. Universitat Oberta Catalunya. <https://bit.ly/3RUpb5n>
- Henriquez-Corone, P., Gisbert, M. y Fernández, I. (2018). La evaluación de la competencia digital de los estudiantes : una revisión al caso latinoamericano. *Chasqui. Revista Latinoamericana de Comunicación*, 137, 91-110. ISSN 1390-1079 / e-ISSN 1390-924X
- Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado - INTEF. (2017). *Marco Común de competencia digital docente*. <https://bit.ly/3Atj0Ox>
- López, P. L. (2004). Población, muestra y muestreo. *Punto Cero*, 09(08), 69-74. <https://bit.ly/3Kt1qij>
- Martínez-Bravo, M., Sádaba-Chalezquer, C. y Serrano-Puche, J. (2021). Meta-marco de la alfabetización digital: análisis comparado de marcos de competencias del siglo XXI. *Revista Latina de Comunicación Social*, 79, 76-110. <https://www.doi.org/10.4185/RLCS-2021>
- Ministerio de Educación (2017). *Minedu impulsa uso de tecnologías digitales con nuevo modelo de Inteligencia Digital*. <http://www.minedu.gob.pe/n/noticia.php?id=44247>
- Morduchowicz, R. (2016). *Ruidos en la web. Cómo se informan los adolescentes en la era digital*. Editorial Cúspide.
- Muhajir, S., Utari, S. y Suwarma, I. (2019). "How to develop test for measure critical and creative thinking skills of the 21 st century skills in POPBL?". *Journal of Physics: Conf.Series* 1157,16. doi :10.1088/1742-6596/1157/3/032051
- OECD (2015). *Students, Computers and Learning: Making the Connection*. Bruselas: PISA, OECD Publishing. doi: 10.1787/9789264239555-en <https://www.oecd-ilibrary.org/content/paper/5jrql2q2jj7b-en>
- Otzen, T. & Manterola, C. (2017). Técnicas de Muestreo sobre una Población a Estudio. *International Journal of Morphology*, 35(1), 227-232. <https://dx.doi.org/10.4067/S0717-95022017000100037>
- Palacios-Hidalgo, F. J., Huertas-Abril, C. A., & Gómez-Parra, M. E. (2022). Competencia digital docente percibida del profesorado bilingüe en formación: Estudio comparativo entre enseñanza presencial y enseñanza a distancia de emergencia. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 22(69). <https://doi.org/10.6018/red.466771>
- Paredes, J., Freitas, J. y Sánchez, P. (2019). De la iniciación al manejo tolerado de tecnologías. La competencia digital de los estudiantes madrileños antes de la educación secundaria. *RED. Revista de Educación a Distancia*. 19(61), 1-22. <https://revistas.um.es/red/article/view/397601>
- Pérez-Escoda, A., Lena-Acebo, F. J., y García-Ruiz, R. (2021). Brecha digital de género y competencia digital entre estudiantes universitarios. *Aula abierta*, 50(1), 505-513: <https://doi.org/10.17811/rifie.50.1.2021.505-514>
- Pérez, J. (2022). Clases en línea y competencia digital en estudiantes taiwaneses de español durante la pandemia COVID 19. *Revista Porta Linguarum*. 38, 119-135. Wenzao Ursuline University Of Languages. Taiwán. DOI:10.30827/portalin.vi38.22185.
- Pérez, A. y Hernández, A. (2020). *Efectos del programa affective e-learning en el desarrollo de la Competencia Digital en estudiantes del Grado en Educación Primaria*. *Education Siglo XXI*, 38 (3), 129-150 . <http://dx.doi.org/10.6018/educatio.416431>
- Piovani, J. y Krawczyk, N. (2017). Los Estudios Comparativos: algunas notas históricas, epistemológicas y metodológicas. *Educação & Realidade, Porto Alegre* 42 (3), 821-840. <https://doi.org/10.1590/2175-623667609>
- Pornsakulvanich, V. (2017). Personality, attitudes, social influences, and social networking site usage predicting online social support. *Computers in Human Behavior*, 76, 255-262. doi: 10.1016/j.chb. 2017.07.021.
- Saldís, N., Carreño, C., Gómez, M., Colasanto, C., Comerón, L. y Pérez Fernández, M. (2015). ¿Cuáles son los dispositivos digitales y cómo los utilizan los estudiantes en su proceso de aprendizaje? En III Jornadas de TIC e Innovación en el Aula. (La Plata, 2015), 7 de septiembre de 2015. Recuperado de :<http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/48847>
- Tan, E. & So, H.J. (2014). Rethinking the impact of activity design on a mobile learning trail: The missing dimension of the physical affordances. *IEEE Transactions on Learning Technologies*, 8(1), 98-110.

- UNESCO (2015). *Educación 2030. Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo*. <https://bit.ly/2MNieD5>
- Valverde-Crespo, D., De Pro-Bueno, A. y González-Sánchez, J.(2020). Competencia Digital de estudiantes de Secundaria al buscar y seleccionar información sobre ciencia. *Enseñanza de las Ciencias*,38(3),81-103. <https://doi.org/10.5565/rev/ensciencias.2833>
- Van Laar, E. y Deursen, A. J.A.M., Van Dijk, J. A.G.M. y De Haan, J. (2020). *Determinants of 21st-Century Skills and 21st-Century Digital Skills for Workers: A Systematic Literature Review*. SAGE Open. 10. 1-14. <https://doi.org/10.1177/2158244019900176>
- Voogt, J. y Roblin, N. P. (2012). *A comparative analysis of international frameworks for 21st century competences: Implications for national curriculum policies*. *Journal of Curriculum Studies*, 44(3), 299–321. <https://doi.org/10.1080/00220272.2012.668938>

DESAFÍOS Y PERSPECTIVAS DE LA EDUCACIÓN

TOMO 1

CAPÍTULO

5



DOI: <https://doi.org/10.53595/eip.006.2022.ch.5>

**La educación superior vía de desarrollo
sostenible a través de sus programas
educativos**

**Mariana Figueroa de la Fuente
Víctor Andrés Gaber Bustillos
Anastacio Gustavo Fernández Rodríguez**



EIP EDITORIAL
IDICAP
PACÍFICO

La educación superior vía de desarrollo sostenible a través de sus programas educativos

Mariana Figueroa de la Fuente

Universidad Autónoma del Estado de Quintana Roo, campus Playa del Carmen

<https://orcid.org/0000-0002-1650-628X>

mfigueroa@uqroo.edu.mx



Profesora Investigadora de Carrera y Secretaria Académica en la Zona Norte de la Universidad Autónoma del Estado de Quintana Roo. Doctora en Liderazgo y dirección de Instituciones de educación Superior por la Universidad Anáhuac México y Maestra en Tecnología Educativa por el ITESM.

Víctor Andrés Gaber Bustillos

Universidad Autónoma del Estado de Quintana Roo, campus Cancún

<https://orcid.org/0000-0003-0003-8175>

vgaber@uqroo.edu.mx



Profesor Investigador de Carrera del programa en Mercadotecnia y Negocios, Campus Cancún. Director de la División de Administración Turística y Mercadotecnia, Doctor en Administración y Desarrollo Empresarial, Maestro en Mercadotecnia y Licenciado en Publicidad.

Anastacio Gustavo Fernández Rodríguez

Universidad Autónoma del Estado de Quintana Roo, campus Cancún

<https://orcid.org/0000-0002-4212-1404>

gfernandez@uqroo.edu.mx



Profesor Investigador de Carrera del programa en Administración Hotelera, campus Cancún. Jefe de Departamento de Administración Turística y Candidato a Doctor en Desarrollo Sostenible, Maestro en Gestión Sustentable del Turismo y Licenciado en Administración Turística.

LA EDUCACIÓN SUPERIOR VÍA DE DESARROLLO SOSTENIBLE A TRAVÉS DE SUS PROGRAMAS EDUCATIVOS

HIGHER EDUCATION VIA SUSTAINABLE DEVELOPMENT THROUGH ITS EDUCATIONAL PROGRAMS

Mariana Figueroa de la Fuente

Víctor Andrés Gaber Bustillos

Anastacio Gustavo Fernández Rodríguez

RESUMEN:

Este trabajo analiza posibles alternativas de articulación entre la Responsabilidad Social Universitaria (RSU) con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), mediante un estudio de caso que expone cómo podría una Universidad incorporar en su quehacer académico los principios y las metas de los ODS, a fin de generar un impacto de mayor alcance y beneficio para la comunidad. A tal efecto, una de las vías es la actualización de los contenidos curriculares de los programas educativos, para que sus objetivos formativos respondan al desafío de la educación para el desarrollo sostenible convocado por las Naciones Unidas, con la finalidad de contribuir a formar ciudadanas y ciudadanos conscientes de las problemáticas del entorno, con la capacidad para hacerles frente por medio de la toma de decisiones fundamentadas. En este contexto, el presente estudio exploratorio documentó el proceso de actualización curricular de un programa educativo en una Institución de Educación Pública en Quintana Roo, México. Realizado por la academia de Administración Hotelera a través del análisis documental del contexto interno y externo del programa para determinar los retos presentes y futuros que las y los egresados deberán afrontar en el ámbito local, nacional e internacional. Posteriormente, se aplicó una encuesta a un total de 60 personas relacionadas con distintos grupos de interés. Los elementos de estudio fueron la RSU, el Desarrollo Sostenible y la Educación Superior. Como resultado se definieron 4 competencias disciplinares que permitieron la actualización del plan de estudios, y su vinculación a los objetivos que se persiguen la agenda 2030.

Palabras clave: Responsabilidad Social Universitaria, Desarrollo Sostenible, Educación Superior.

ABSTRACT:

This paper analyses possible options to assemble University Social Responsibility (USR) and Sustainable Development Goals (SDG) through a case of study that presents how universities could include the principles and goals of SDG to their work, with the purpose of generating a bigger impact that benefits to community. To that effect, one of the procedures is to bring up to date curricular contents in educative programs, so their formative objectives will respond to the educative challenge of sustainable development goals from United Nations, to educate conscious citizens about the problems in their environment who can face them through substantiated decisions. In this context, this exploratory study documented the curricular actualization process of an educative program in a public institution in Quintana Roo, México. The study was made by the Administration Hotelera staff through the documental analysis in both, internal and external contexts of the educative program to delimit the present and future challenges that licensed will face in the local, national, and international scope. Subsequently, a survey was applied to 60 persons related to stakeholders. As a result, 4 disciplinary competences were defined, this permitted to bring up to the curricula and its connection to the 2030 Agenda.

Keywords: University Social Responsibility, sustainable development, education.

INTRODUCCIÓN

El modelo de vida actual se ha caracterizado por primar los beneficios económicos de corto plazo, aún a costa de las consecuencias sociales y ambientales que los secundan, ya que, por un lado, los signos de degradación habían sido hasta recientemente poco visibles, y por el otro, porque en ciertas partes del planeta algunas personas han mejorado notablemente el nivel y calidad de vida en pocas décadas. No obstante, en los casos en que no ha habido una gestión responsable de las externalidades se han generado desigualdades injustas y peligrosas para la paz, y la calidad de vida de las generaciones futuras. Situación que de forma creciente se ha ido agravando al grado de que desde el inicio de la década de los 90 se ha catalogado como una emergencia planetaria caracterizada por distintas problemáticas estrechamente relacionadas que se potencializan entre sí:

En este escenario desde el 2005 las Naciones Unidas hicieron un llamado a los distintos actores del ámbito educativo para comprometerse con la Educación para el Desarrollo Sostenible¹, lo cual implica contribuir a formar ciudadanas y ciudadanos conscientes de los problemas socio-ambientales de su entorno, con la capacidad y sensibilidad para hacerles frente por medio de la toma de decisiones fundamentadas. Para ello, se requiere de la contribución de los educadores de todas áreas y niveles, tanto de la educación informal como sería el caso por ejemplo de los museos- y en especial de la educación formal, la cual va desde la Escuela Primaria hasta la Universidad (Vilches et al., 2013).

La Responsabilidad Social Universitaria ² surge en este marco, no sólo como una nueva política de gestión universitaria para responder a los impactos organizacionales y académicos de la universidad (Hernández-Arteaga et al. 2015; Huerta-Riveros y Gaete-Feres, 2017) , sino que además constituye una alternativa para recuperar la credibilidad, legitimidad y pertinencia académica “frente a la crisis del saber científico en la sociedad del riesgo, así como la decadencia de la enseñanza socialmente anclada en la era de las multinacionales universitarias” (Vallaey, 2014, p. 105).

Aunado a lo anterior, la educación superior requiere recobrar la credibilidad ante los desafíos que plantean la globalización y tecnificación de la educación, con la presión permanente de aumentar la cobertura, la retención, la eficiencia terminal, titulación y empleabilidad y el compromiso con su entorno (García-Ramos et al., 2015). Así como para devolver a las Instituciones de Educación Superior (IES) el papel protagónico en la sociedad de formadores de líderes, para que a su vez puedan ejercer esa función de transformación a su alrededor de forma profesional y ética, en un entorno que se debate ante desafíos constantes como la banalización, la mercantilización e instrumentalización del conocimiento, la corrupción e integridad académica (Transparencia Internacional, 2009; Franco, 2017; Centro de Integridad Académica, 2013). En palabras de Vallaey (2014b) expone que:

No obstante, como menciona Hidalgo (2017) “Cada universidad ha escogido pues la estrategia deseada, en función de sus características y el contexto en el que se enmarca” (p. 25). Por tanto, conviene entonces preguntarse ¿por qué es necesaria la RSU? ¿Cuál es su utilidad? ¿Qué beneficios ofrece? ¿Cómo puede contribuir para asegurar la

¹ El Desarrollo Sostenible se manifiesta en cuatro ámbitos, que deben ser vistos como sistema: la sociedad, el medio ambiente, la cultura y la economía, los cuales deben existir en equilibrio para una mejor calidad de vida (Núñez y Bermúdez, 2019, p. 107).

² Desde el 2010 la norma ISO 26000 ofrece la siguiente definición: “[La Responsabilidad Social es la] Responsabilidad de una organización por los impactos de sus decisiones y actividades en la sociedad y en el medio ambiente, a través de una conducta transparente y ética que: Contribuya con el desarrollo sostenible, incluyendo la salud y el bienestar de la sociedad; Tome en cuenta las expectativas de las partes interesadas (stakeholders); Cumpla con las leyes y sea compatible con las normas internacionales de conducta; Sea integrada en la totalidad de la organización y puesta en práctica en todas sus relaciones.” (Vallaey, 2012, p.04). En el caso de la Responsabilidad Social Universitaria, aunado a lo anterior también se es responsable de los impactos positivos y negativos que se generan por medio de la investigación, y la generación de conocimiento.

calidad de la educación superior? ¿Cómo puede contribuir a crear un desarrollo más humano y sostenible? Para dar respuesta a estas interrogantes es preciso recordar que desde el año 2000 las Naciones Unidas plantearon los objetivos de desarrollo del milenio, que debían cumplirse al 2015, si bien esto no fue así, se dieron grandes avances en ciertas áreas que de otra forma no hubieran sido posibles, por tanto, el ejercicio se amplió y perfeccionó quedando plasmados en los Objetivos de Desarrollo Sostenible (Sustainable development Goals Fund, 2018; PNUD, 2018; ONU México, 2018, CEPAL, 2018; UNESCO, 2019).

La respuesta del ámbito educativo se manifestó en la declaración Incheon (Naciones Unidas, 2016; UNESCO, 2019) y a nivel continental surge la Unión de Responsabilidad Social Universitaria Latinoamericana (URSULA, s.f.), además de los esfuerzos que han realizado a nivel local distintas asociaciones y organizaciones, como en México la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES, 2018). Si se hace una reflexión, de los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (en adelante ODS) el número 4 que corresponde a la educación, es de los pocos que puede ayudar a alcanzar muchos de los otros como erradicar la pobreza, proteger el planeta y garantizar que todas las personas del mundo sin distinción gocen de paz y prosperidad. Por tanto, tiene una responsabilidad o una oportunidad única para poner al mundo camino a un desarrollo más próspero y sostenible.

Ahora bien, no se trata de ver al desarrollo, al bienestar social y al medio ambiente como contradictorio o mutuamente excluyente, por el contrario, se deben reconocer su vínculo y estudiar la forma de que exista un equilibrio entre las tres partes.

Podríamos decir que, sustituyendo a un modelo económico apoyado en el crecimiento a ultranza, el paradigma de economía ecológica o verde que se vislumbra plantea la sostenibilidad de un desarrollo sin crecimiento, ajustando la economía a las exigencias de la ecología y del bienestar social global (Vilches et al., 2013, p.12).

Para ello, la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), señala que la educación para la sostenibilidad requiere de un compromiso con acciones educativas que promuevan entre otros:

- Un consumo responsable, que se ajuste a las tres R (Reducir, Reutilizar y Reciclar) y atienda a las demandas del “Comercio justo”.
- La reivindicación e impulso de desarrollos tecnocientíficos favorecedores de la sostenibilidad, con control social y la aplicación sistemática del principio de precaución.
- Acciones sociopolíticas en defensa de la solidaridad y la protección del medio, a escala local y planetaria, que contribuyan a poner fin a los desequilibrios insostenibles y a los conflictos asociados, con una decidida defensa de la ampliación y generalización de los derechos humanos al conjunto de la población mundial, sin discriminaciones de ningún tipo (étnicas, de género...).
- La superación, en definitiva, de la defensa de los intereses y valores particulares a corto plazo y la comprensión de que la solidaridad y la protección global de la diversidad biológica y cultural constituyen un requisito imprescindible para una auténtica solución de los problemas.
- Compromiso por una educación para la sostenibilidad (Vilches, et al., 2013, p.09).

En el caso de la Educación Superior, las Universidades son lugares de legitimación de la ciencia y del conocimiento y que desde el punto de vista de la Responsabilidad Social requiere de un profundo lazo entre la universidad y la sociedad (Artigas et al., 2019). En este sentido, no sólo están llamadas a producir conocimiento y formar profesionales. Su función social recae en garantizar “que el título profesional del egresado sea legítimo (no legal, legítimo) y que los resultados de la

investigación sean legítimos (científicamente confiables y no acomodados a los deseos de algún grupo interesado en tal o cual orientación de dichos resultados)” (Vallaey, 2014, p. 114).

En consecuencia, los planes y programas de estudio no deben enfocarse exclusivamente en la formación académica profesional de calidad, sino que además tienen el desafío de responder a las demandas de la construcción conjunta de desarrollo sostenible e inclusivo, que busque la reparación del equilibrio sobre la habitabilidad ambiental y social del planeta, así como un mejor desarrollo humano para contribuir a los ODS (Alonso-Sainz, 2020) con las generaciones para romper con la corriente económica actual, para no comprometer los recursos y oportunidades de las generaciones futuras.

Por consiguiente, es inefable y por tanto necesario encontrar este vínculo que guarda la Educación Superior con el Desarrollo Sostenible que busca perpetuar de ahora en adelante los nexos que pueden usarse para mantener equilibrios sociales, económicos, ecológicos, políticos y pedagógicos. En ese sentido, Artigas et al. (2019) argumentan que:

[...] la universidad está llamada a convertirse en la institución docente y científica principal en los territorios, que debe ser capaz de construir conexiones para la socialización del conocimiento entre el resto de los actores, acercando los procesos académicos a las necesidades y demandas de cada localidad, creando las premisas para elevar la pertinencia y el impacto universitario en la sociedad (p. 66).

De esta manera, articular a todas las partes interesadas (Wals, 2014) como nuevas formas de aprendizaje y como parte de la RSU, resulta vital en generar este nexo, considerado como urgente, y que permitirá contribuir en los ODS para cubrir alguna de sus metas del objetivo 4 (ODS, 2030) y sobre todo virar el timón educativo y repensar el compromiso social (Zamudio y Figueroa, 2020) para comenzar a desarrollar nuevas mallas curriculares o modificaciones mayores que permitan visualizar todos los desafíos a los que se encontrarán los futuros egresados y titulados de casas de estudio con estos enfoques y con ello promocionar el diálogo (Núñez y Bermúdez, 2019). La post-pandemia impulsó cambios en la educación con la ayuda de las tecnologías de la información y expuso nuevas formas de aprendizaje con menos usos de herramientas físicas y más tecnológicas para acercar al estudiantado a entornos amigables y que finalmente dominan (De la Rosa et al., 2018; Rodríguez, 2011).

Con estos datos en mente se realizó un estudio de caso en la Universidad Autónoma de la Universidad de Quintana Roo, en el programa educativo de Administración Hotelera de la División de Administración Turística y Mercadotecnia. El modelo curricular y académico es socio formativo por competencias. El caso atrajo la atención de la academia, pues justamente se enfoca en la formación de profesionales que se incorporan a la principal actividad económica del Estado, el sector terciario concretamente al turismo, industria que en la actualidad presenta grandes desafíos para contribuir a la sostenibilidad económica, ambiental y social. Por lo que la formación de los jóvenes presenta con mayor énfasis la encrucijada de si debe responder a los fines utilitarios que la industria dicta, o puede imprimirse a su formación una mirada distinta desde la perspectiva de la sostenibilidad que responda a sus objetivos y valores (Minguet y Solís, 2019).

En el año 2022, la academia del programa educativo trabajó en una actualización del plan de estudios, misma que es objeto del presente caso de estudio.

METODOLOGÍA

Esta obra se trata de un estudio exploratorio, en un primer momento se realizó un análisis documental, para posteriormente utilizar la técnica de recolección de datos fue a través de formularios en línea y con ello, reflexionar cada una de las respuestas para presentar un estudio de caso. Los periodos de aplicación se llevaron a cabo entre el ciclo de otoño de 2021 y el de primavera del 2022, se documentaron los pasos para poder plasmarlos en el presente caso de estudio. De esta forma, en una primera etapa participaron en el proceso de actualización la academia de la licenciatura en Administración Hotelera, tanto en el municipio de Solidaridad, Playa del Carmen, como el municipio

de Benito Juárez, en donde se fundó el primer Centro Integralmente Planeado (CIP) conocido como Cancún, en la zona norte del Estado de Quintana Roo, México.

Dicha actualización del plan de estudio fue coordinada por el responsable de programa educativo en el campus de Playa del Carmen en la que participaron 5 profesoras y 5 profesores. Los momentos metodológicos se basaron en primer lugar de un análisis del contexto, tanto interno como externo de la Universidad para fundamentar la pertinencia de la propuesta educativa a diseñar, mismos que a continuación se detallan:

Análisis del contexto interno. Identificación de problemas en el desarrollo del programa de la propuesta educativa actual, a través del análisis de los siguientes indicadores (adaptado de Tobón, 2013):

- Nivel de deserción estudiantil.
- Nivel de egreso con y sin titulación.
- Promedio de rendimiento académico.
- Asignaturas con mayores tasas de reprobación.
- Tasa de empleabilidad en los egresados.
- Tiempo promedio que duran los egresados para conseguir el primer empleo.
- Áreas, asignaturas o elementos del programa actual que aumentan la empleabilidad.
- Áreas, asignaturas o elementos que son percibidos como de poco valor para la formación.
- Satisfacción del programa actual por parte de los egresados, empleadores, estudiantes, docentes, y directivos.
- Recomendaciones de egresados, empleadores, estudiantes, docentes, y directivos para mejorar el programa.

Análisis del contexto externo. Determinar los retos presentes y futuros que el estudiante deberá afrontar en el ámbito local, nacional e internacional.

- Problemas sociales que pueden ser abordados desde el área disciplinar
- Competencias genéricas de los distintos perfiles profesionales
- Tendencias de requerimientos sociales y laborales en relación con el área disciplinar
- Tendencias investigativas del área disciplinar
- Criterios de evaluación de organismos externos

Derivado de dicho análisis, se definieron 40 competencias disciplinares que responden a las necesidades detectadas, entre las cuales se hizo una selección de las que se consideraron más relevantes. En esta segunda etapa del trabajo se nombró una comisión curricular compuesta de profesores investigadores de carrera de la misma academia de Administración Hotelera, pero en un grupo más reducido compuesto de 3 profesoras y 2 profesores.

Dicha comisión realizó una encuesta por medio de un cuestionario digital en donde se vertieron las 40 competencias disciplinares, y se encuestó a un total de 60 personas relacionadas con distintos grupos de interés de la Universidad como empleadores del sector hotelero, egresados del programa educativo y expertos en turismo y hotelería, miembros del Consejo Nacional para la Calidad de la Educación Turística (CONAET). Quienes, en orden de prelación, señalaron las 4 competencias disciplinares que consideraron más importantes y que apoyarán la construcción de una reestructura o modificación mayor del Plan de Estudios, para incluir estos lazos que se mencionan en un inicio, entre la educación superior y su importancia de esta alineados a los Objetivos del Desarrollo Sostenible para dar inicio a nuevas brújulas y senderos que habían sido omitidos o bien seguían intereses particulares del sector productivo. Los hallazgos se presentan a continuación el siguiente apartado.

DESARROLLO

Este caso de estudio analiza la forma en que la actualización curricular de un programa educativo, puede ser una alternativa de articulación entre la Responsabilidad Social Universitaria (RSU) con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) y el enfoque socio-formativo por competencias, expone cómo podría una Universidad incorporar en su quehacer académico los principios y las metas de los ODS, a fin generar un impacto de mayor alcance y beneficio para la comunidad, y con ello coadyuvar a transformar la educación en México y Quintana Roo, además de “la consolidación de una cultura extensionista de la pertinencia universitaria” (Núñez y Bermúdez, 2019, p.114).

En este sentido, a propósito del enfoque socio-formativo por competencias cabe destacar que en el ámbito universitario una competencia señala una ruta de formación y desarrollo; dicha ruta debe integrar como parte de sí lo intelectual, lo social y lo práctico, como inherente al contexto, que es donde esa formación cobra significado. Al respecto Machado y Montes de Oca (2020, p. 10) añaden:

“La formación por competencias no es una moda como algunos han querido hacer ver, es una necesidad. Si ellas se valoran y se insertan en su justa medida en el proceso formativo educacional de la educación superior con un diseño curricular adecuado, desarrollador y atemperado a la verdadera magnitud de lo que la competencia significa, a las estrategias que revolucionen las mentes y las maneras de actuar y proceder del personal docente, a las propias características que debe poseer ese acto denominado “enseñanza-aprendizaje”, ya no solo circunscripto a determinados espacios, a los retos que imponen las tecnologías de la información y las comunicaciones, y a las condiciones presentes y futuras del desarrollo social y económico; todo ello lograría, y de hecho puede, ubicar ese proceso como algo óptimo sin dejar de soñar en lo “ideal” de la educación para el desarrollo humano y social”.

En este orden de ideas, en la presente investigación se determinaron los 3 dominios y 4 competencias disciplinares que contemplará el perfil de egreso de la Licenciatura en Administración Hotelera, las cuales se presentan a continuación en la tabla 1.

Tabla 1
 Dominios y competencias disciplinares

Dominio	Competencia
Gestión empresarial sostenible	Administra centros de hospedaje para optimizar el uso de recursos y patrimonio haciendo uso de herramientas tecnológicas, adoptando un enfoque de sostenibilidad y responsabilidad social
	Competencia: Opera centros de hospedaje para contribuir a los objetivos organizacionales de acuerdo a los lineamientos y tendencias del sector turístico.
Calidad en el servicio al cliente	Brinda servicio integral al cliente con apego a modelos de servicio y los estándares de la industria para asegurar su satisfacción.
Comercialización y promoción de centros de hospedaje	Diseña estrategias innovadoras de promoción y comercialización para posicionar la empresa de hospedaje, con un valor diferenciador, siguiendo las tendencias de la industria.

Fuente: Elaboración propia con información de Universidad Autónoma del Estado de Quintana Roo (2022).

Con la formulación de dichos dominios y competencias generadas se actualizó al programa educativo, se diseñaron los bloques formativos y experiencias de aprendizaje, así como el perfil de egreso:

Una persona que egresa de la Licenciatura en Administración Hotelera es competente para administrar a nivel gerencial o de supervisión centros de hospedaje, con el objetivo de optimizar el uso de recursos y patrimonio haciendo uso de herramientas tecnológicas, adoptando un enfoque de sostenibilidad y responsabilidad social. Asimismo, ejerce el liderazgo en la dirección y operación centros de hospedaje para contribuir a los objetivos organizacionales de acuerdo con los lineamientos y tendencias del sector turístico con una visión estratégica; brinda servicio integral al cliente con apego a modelos de servicio y los

estándares de la industria asegurando su satisfacción, para lo cual tiene la habilidad de comunicarse en el idioma inglés con moderada fluidez y en forma correcta. Además de ser capaz de diseñar estrategias innovadoras de promoción y comercialización para posicionar la empresa de hospedaje, con un valor diferenciador, siguiendo las tendencias de la industria. Con la posibilidad de ejercer la profesión de manera independiente por medio del emprendimiento, siempre con responsabilidad, ética, sentido propositivo y compromiso social (UQROO, 2022, p. 45).

Un perfil que abona a la propuesta teórica de Zamudio y Figueroa (2020) sobre el compromiso que guarda la trayectoria universitaria de un alumno con la sociedad y todos los involucrados (Wals, 2014) en donde la Responsabilidad Social cada día se fortalece en nuevos y complejos contextos, que requieren cambiar el modelo de desarrollo actual.

Lo cual abona al desafío de diseñar un desarrollo humano sostenible para todos, para lo cual se requieren ideas creativas, una nueva forma de hacer ciencia, una nueva ética, una nueva educación y por supuesto una nueva responsabilidad. Entendiendo al desarrollo sostenible de la siguiente forma:

El desarrollo sostenible consiste en satisfacer las necesidades de las generaciones actuales sin comprometer la capacidad de las generaciones futuras de satisfacer sus propias necesidades. Dos conceptos son inherentes a esta noción: El concepto de necesidad, y específicamente las necesidades esenciales de los más vulnerables, que tienen la mayor prioridad; y la idea de las limitaciones que el estado de nuestras técnicas y organización social impone en relación con la capacidad del medioambiente para responder a las necesidades actuales y futuras” (Informe Brundtland: Our Common Future, ONU, 1987, como se cita en Vallaeys, 2012, p.06).

La educación de las nuevas generaciones tiene un papel fundamental para poder lograr vencer las rutinas mentales y económicas actuales, la educación superior puede incidir desde el currículum como en el presente caso de estudio en la formación de ciudadanos y profesionales con el potencial de transformar la sociedad, resalta la importancia de generar un cambio en el modelo de aprendizaje profesional. Así, adquiere gran relevancia la incorporación de la RSU en el modelo educativo de las Instituciones de Educación Superior, para implementar estrategias de transmisión de conocimientos que permitan conectar la formación con el entorno que les rodea (Gaete Quezada, 2015).

CONCLUSIONES

Este acercamiento al estudio de la sostenibilidad con la Educación Superior resulta interesante como se van articulando cada una de las partes interesadas y que son vinculadas con los factores externos e internos en una IES. Dicho nexo debe construirse para ser integrado a los aspectos sociales, culturales, ecológicos y económicos (Beltrán *et al.*, 2014) para esa construcción colectiva de sentidos que dé apertura a nuevos programas educativos, actualización de planes de estudio e incluso extensiones para su análisis y seguimiento, ya sea de indicadores o unidades de análisis que permitan permear al estudiante con este tipo de formación por dominios y competencias.

Por otra parte, si se retoma la revisión a la literatura realizada en las primeras fases de la investigación documental, se puede afirmar que la RSU cubre todos los aspectos del quehacer administrativo y académico, es por sí misma una política de gestión que abarca de forma permanente a toda la institución, y no debe estar enfocada únicamente a acciones generosas voluntarias.

Aunado a lo anterior, mediante el presente estudio, se puede dar cuenta de que la RSU impulsa algunos aspectos clave como el hecho de que permita tomar conciencia de que la universidad puede colaborar para abatir problemas sociales y ambientales. Favorece la formación de egresados capaces de plantear soluciones asertivas cuidando el bien común desde el ejercicio de su profesión, como seres humanos con hábitos, actitudes y valores cuyo eje es la responsabilidad ética. Y apoya un perfil profesional del egresado de educación superior pensado desde la mirada de la sostenibilidad.

En este caso de estudio, se puede observar que al hacer el ejercicio del replanteamiento curricular del programa educativo, se incluyó incluso como en las competencias disciplinares los

componentes de la sostenibilidad y responsabilidad social, lo cual tiene un impacto directo en el perfil de egreso alineado a la perspectiva de la RSU permite la formación de profesionales competentes y socialmente responsables. Además, dicho paradigma permite enfrentar la tendencia de la mercantilización y banalización de la educación superior.

Con ello la universidad de este caso de estudio y en general la educación superior, asumen la tarea de intervenir en las problemáticas de la sociedad actual, promoviendo el cuidado del ambiente natural y social, la cultura y la ética, contribuyendo en la preservación de los recursos para forjar una sociedad sana para la convivencia y el desarrollo.

Cabe resaltar que la investigación entre estos elementos de estudio: RSU, Desarrollo Sostenible y Educación representan un reto y sobre todo un compromiso social para que finalmente se pueda lograr programas educativos pertinentes vinculados a los que persiguen la agenda 2030.

REFERENCIAS

- Alonso-Sainz, T. (2021). Educación para el desarrollo sostenible: una visión crítica desde la Pedagogía. *Revista complutense de educación*, 32(2), 249-259. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/208803/Educacion.pdf?sequence=1>
- ANUIES, (2018). Visión y acción 2030. Propuesta de la ANUIES para renovar la educación superior en México. Diseño y concertación de políticas públicas para impulsar el cambio institucional. <https://www.uv.mx/crss-anuies/files/2018/01/ANUIES.-Vision-y-Accion-2030.pdf>
- Artigas, P. E., Rodríguez, A. E. R., y Simón, R. A. F. (2019). La responsabilidad social universitaria: camino hacia el desarrollo sostenible. *Estrategia y Gestión Universitaria*, 7(1), 64-73.
- Beltrán, J.; Íñigo, E. y Mata, A. (2014). La responsabilidad social universitaria, el reto de su construcción permanente. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 14 (V). <http://ddf.v.ufv.es/xmlui/bitstream/handle/10641/1691/Educaci%C3%B3n%20para%20el%20desarrollo.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- CEPAL (2018). Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible Una oportunidad para América Latina y el Caribe. Ed. Naciones Unidas. https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/40155/24/S1801141_es.pdf
- De la Rosa Ruiz, D., Giménez Armentia, P., y De la Calle Maldonado, C. (2019). Educación para el desarrollo sostenible: el papel de la universidad en la Agenda 2030. *Revista Prisma Social*, (25), 179-202.
- Franco, N. (2017). Siete mejores prácticas para implementar una política de integridad académica. *Revista Integridad Académica de la Universidad Panamericana*. 02 (06-09). Recuperado de: http://www.centrodeintegridadacademica.org.mx/sites/default/files/Revista%20IA%20-%20mayo2017_solos.pdf
- Gaete Quezada, R. A. (2015). El concepto de responsabilidad social universitaria desde la perspectiva de la alta dirección. *Cuadernos de Administración (Universidad del Valle)*, 31(53), 97-107. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/cuadm/v31n53/v31n53a09.pdf>
- García-Ramos, J.M; De la Calle Maldonado, C; Valvuela Martínez, M.C; De Dios Alija, Hacia la validación del constructo de Responsabilidad Social de estudiante universitario (RSEU). (2015). *Revista Bordón*, 68(3), 41-58. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5546260>
- Hernández-Arteaga, R. I., Alvarado-Pérez, J. C. y Luna, J. A. (2015). Responsabilidad social en la relación universidad-empresa-Estado. *Educación*. Vol. 18, No. 1, 95-110. DOI:10.5294/edu.2015.18.1.6.
- Hidalgo, D. A. (2017). Hacia una fundamentación de la sostenibilidad en la educación superior. *Revista iberoamericana de educación*, 73, 15-34. DOI: <https://doi.org/10.35362/rie730197>
- Huerta-Riveros, P., y Gaete-Feres, H. (2017). Responsabilidad social universitaria a través de los reportes de sostenibilidad del Global Reporting Initiative: experiencia de una universidad pública. *Revista iberoamericana de educación superior*, 8(23), 120-137.
- Machado E. y Montes de Oca, N. (2020). Competencias, currículo y aprendizaje en la universidad. Motivos para un debate: Antecedentes y discusiones conceptuales. *Transformación, RNPS: 2098*, 16 (1), 1-13.
- Minguet, P. A., y Solís, A. U. (2019). Educación y Sostenibilidad en la Universidad de Valencia: construyendo futuro desde el pasado. *Revista de Educación Ambiental y Sostenibilidad*, 1(1), 1202-1202.
- Naciones Unidas (2016). Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades

- de aprendizaje permanente para todos. Incheon, República de Corea, 19 al 22 de mayo de 2015. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa
- Núñez, P. I. y Bermúdez, R. E. (2019). Values, University Social Responsibility (USR), Education for Sustainable Development (ESD) and Organizational Communication Management. *GECONTEC: Revista Internacional de Gestión del Conocimiento y la Tecnología*, 7(1), 103-115.
- ONU México (2018). Página web institucional. <http://www.mx.undp.org/content/mexico/es/home/post-2015/sdg-overview.html>
- Programa de la Naciones Unidas para el Desarrollo (2018). Página web institucional. <https://www.undp.org/content/undp/es/home/sustainable-development-goals.html>
- Rodríguez, M. (2011). Metodologías docentes en el EEES: de la clase magistral al portafolio. *Tendencias pedagógicas* (17), 83-103. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3653734>
- Sustainable development Goals Fund (2018). Página web institucional. <http://www.sdgfund.org/es>
- Tobón, S. (2013). Formación integral y competencias. Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación (4ta. Ed.). Bogotá: ECOE.
- Transparencia Internacional (2009). Guía de lenguaje claro sobre lucha contra la Corrupción. *Transparency International. International*. Recuperado de: <https://transparencia.org.es/wp-content/uploads/2014/10/Gu%C3%ADa-de-lenguaje-claro-sobre-lucha-contra-la-corrupci%C3%B3n.pdf>
- UNESCO (2019). Educación superior y Objetivos de Desarrollo Sostenible. <https://es.unesco.org/themes/educacion-superior/ods>
- UQROO (2022). Modificación Mayor al Plan de estudios de la Licenciatura en Administración Hotelera. Documento inédito.
- URSULA (s.f.). Unión de Responsabilidad Social Universitaria de Latinoamérica. [www.http://unionursula.org](http://unionursula.org)
- Vallaey, F. (2012). Definir la responsabilidad social: una urgencia filosófica. Conferencia magistral para el Observatorio Regional de Responsabilidad Social para América Latina y el Caribe (ORSALC-UNESCO). Bogotá, Colombia.
- Vallaey, F. (2014). La responsabilidad social universitaria: un nuevo modelo universitario contra la mercantilización. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, (12), 105-117. <https://www.redalyc.org/pdf/2991/299129977006.pdf>
- Vallaey, F. (2014b). II. 4. University social responsibility: a rational and mature definition. *Report: Higher Education in the World 2014*. <https://upcommons.upc.edu/bitstream/handle/2099/15271/II.4.pdf>
- Vilches, A., Macías, Ó. y Gil-Pérez, D. (2013). Década de la educación para la sostenibilidad Temas de Acción Clave. Madrid, España: Centro de Altos Estudios Universitarios de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). <http://up-rid2.up.ac.pa:8080/xmlui/handle/123456789/1753>
- Wals, A. E. J. (2014). Sustainability in higher education in the context of the UN DESD: a review of learning and institutionalization processes. *Journal of Cleaner Production*, 62, 8-15. <https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.1073.3010&rep=rep1&type=pdf>
- Zamudio, R. F., y Figueroa, R. (2020). Génesis de la responsabilidad social y su impacto en las instituciones de educación superior de México. *Génesis*, 41(04), 22-33. <http://sistemasblandosxd.revistaespacios.com/a20v41n04/a20v41n04p22.pdf>

DESAFÍOS Y PERSPECTIVAS DE LA EDUCACIÓN

TOMO 1

CAPÍTULO

6



DOI: <https://doi.org/10.53595/eip.006.2022.ch.6>

Educación desde la periferia: pedagogía popular como resistencia social

David Auris Villegas

Miriam Vilca Arana

Pablo Saavedra Villar

Juan Pablo Paucar Yarihuaman

Rigoberto Huamán Huallpa



EIP EDITORIAL
IDICAP
PACÍFICO

Educación desde la periferia: pedagogía popular como resistencia social

David Auris Villegas

Universidad Católica de Trujillo Benedicto XVI
<https://orcid.org/0000-0002-8478-6738>
davidauris@gmail.com



Licenciado en Educación por la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Máster en Educación por la Universidad de La Habana. Ensayista, editor, divulgador académico y columnista educativo. Ha publicado ensayos, poesías, cuentos y artículos de investigación en revistas indexadas. Fue docente en la Escuela de posgrado de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión.

Miriam Vilca Arana

Universidad Nacional de Cañete
<https://orcid.org/0000-0002-4898-4569>
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



Licenciado en Antropología y educación por la Universidad Nacional del Centro del Perú. Doctor en educación por la Universidad Nacional Federico Villarreal. Ensayista e investigador. Ha publicado y artículos de investigación en revistas indexadas. Docente de pregrado en la Universidad Nacional del Centro del Perú y fue docente de postgrado en la Universidad Norbert Wiener.

Juan Pablo Paucar Yarihuaman

Universidad Latinoamericana CIMA, Tacna - Perú
<https://orcid.org/0000-0001-5869-3688>
juanpablopaucar@gmail.com



Doctor en Administración de la Educación. Maestro en Gerencia Educativa Estratégica. Licenciado en Educación, especialidad Ciencias Históricas Sociales y Filosofía. Abogado, actual conciliador extrajudicial y Director del Centro de Conciliación Tacna. Docente nombrado en la Institución Educativa Emblemática Coronel Bolognesi de Tacna. Especialista en supervisión, acompañamiento y monitoreo pedagógico. Actual Decano Regional del Colegio de Profesores del Perú – Filial Tacna, periodo 2020 - 2023.

Rigoberto Huamán Huallpa

Universidad Nacional de Ucayali
<https://orcid.org/0000-0003-1342-2360>
rigohuaman2004@gmail.com



Ingeniero Mecánico por la Universidad Nacional del Centro del Perú. Licenciado en Educación y Máster en Educación por la Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote. Fue docente en la Universidad Nacional de Ucayali y en la Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote. Perito en Valorizaciones de Maquinarias. Inspector Técnico de Seguridad de Defensa Civil. Capacitador Social en FONCODES ZONAL PUCALLPA.

EDUCACIÓN DESDE LA PERIFERIA: PEDAGOGÍA POPULAR COMO RESISTENCIA SOCIAL

EDUCATION FROM THE PERIPHERY: POPULAR PEDAGOGY AS SOCIAL RESISTANCE

David Auris Villegas

Miriam Vilca Arana

Pablo Saavedra Villar

Juan Pablo Paucar Yarihuaman

Rigoberto Huamán Huallpa

RESUMEN:

El presente ensayo tiene como objetivo, reflexionar acerca de la pedagogía popular desde las periferias, como resistencia social colectiva ante la hegemonía occidental individualista. En esta línea, el problema a estudiar es, la invisibilización del ser en su desafío de descolonización como consecuencia de la colonización mental y consumista por la cultura occidental. Ante esta situación, se presenta la tesis que, la educación emancipadora es la columna vertebral para el cambio o el nuevo entendimiento latinoamericano y peruano, para lograr una ciudadanía digna, crítica y más solidaria. En tal sentido, se propone una nueva educación en el que se viabilicen los diálogos interculturales en zonas de diversos estereotipos, como respuesta al modelo neoliberalista. En cuanto a la metodología, el trabajo se ha desarrollado bajo el enfoque cualitativo de tipo hermenéutico, recurriendo al análisis bibliográfico y documental, sobre categorías, pedagogía popular, resistencia social y educación desde la periferia, concluyendo que, la educación latinoamericana y peruana aún no han logrado poner en marcha la descolonización del todo, sin embargo, ya existen esfuerzos desde la periferia para revertir esta situación y que la pedagogía crítica, dialógica y emancipadora y el compromiso de la sociedad consciente son las estrategias más poderosas.

Palabras clave: Pedagogía Popular, Resistencia Social, Educación periférica, Emancipación social.

ABSTRACT:

The objective of this essay is to reflect on popular pedagogy from the peripheries, as a collective social resistance against the individualist Western hegemony. In this line, the problem to be studied is the invisibility of being in its challenge of decolonization as a consequence of the mental and consumerist colonization by Western culture. Given this situation, the thesis is presented that emancipatory education is the backbone for change or the new Latin American and Peruvian understanding, to achieve a dignified, critical and more supportive citizenship. In this sense, a new education is proposed in which intercultural dialogues are made viable in areas of diverse stereotypes, as a response to the neoliberal model. Regarding the methodology, the work has been developed under the qualitative approach of hermeneutic type, resorting to bibliographic and documentary analysis, on categories, popular pedagogy, social resistance and education from the periphery, concluding that Latin American and Peruvian education has not yet they have managed to launch the decolonization of the whole, however, there are already efforts from the periphery to reverse this situation and that critical, dialogical and emancipatory pedagogy and the commitment of a conscious society are the most powerful strategies.

Keyword: Popular Pedagogy, Social Resistance, Peripheral Education, Social Emancipation.

INTRODUCCIÓN

El actual contexto educativo latinoamericano, con grandes brechas y contrastes socioculturales, gobernada por un discurso de superioridad, esgrimido e impuesta de manera patriarcal por la cultura vencedora, como la occidental europea, ahora estadounidense sobre las culturas de nuestro continente sometido y dependiente da pie a voces de resistencia cultural desde las periferias pensantes, como los grandes movimientos con líderes que a lo largo del presente ensayo citamos, ante un sistema absorbente, producto de la galopante globalización, desde los ejes políticos, humanos, interculturales, decolonial y educativos para la transformación de la realidad hacia un desarrollo sostenido, en forma de insurgencia colectiva, para acortar las brechas entre los pobres y ricos, sobre todo, en la realidad peruana, un país con grandes brechas sociales tejidos en base a la discriminación hacia el otro sumiéndolo en la pobreza a pesar de un enorme riqueza natural de país, exige novedosos senderos pedagógicos, en el que la ciudadanía tenga la capacidad de organizarse en la búsqueda de construir consensos a través del diálogo y la práctica educativa crítica, que conlleve a transformar la educación para educar al ser humano más libre, consciente y creador de nuevas realidades que exigen el mundo de la automatización.

En esta línea, abordar el tema de la pedagogía popular como resistencia social ante los avances de la modernidad, necesariamente debe ser tratado con respeto al reconocimiento de la identidad cultural y a sus alcances de la multiculturalidad, pluriculturalidad e interculturalidad, todo ello enmarcado a la defensa de la persona humana y su dignidad como fin supremo de la sociedad y del Estado, tal como lo establece el artículo 1° de la Constitución Política del Perú y los Derechos humanos y universales.

En este sentido, desde la pedagogía popular, como una alternativa de resistencia cultural, considerando como protagonistas a pensadores críticos desde la otra orilla contestaria, se aborda este estudio, entendiéndose como una propuesta pedagógica a incluirse en los planes curriculares del sistema educativo, más allá de fines políticos u otros intereses trasnochados, pues el problema educativo que aspira una transformación de la interpretación de la realidad, localiza su vital proceso conflictivo que desde Europa fue acortada e impuesta, en palabras de Pineau (2009) a entendimientos propiamente psicológicos para luego situarla en el campo de la biología, donde se “determina” que las capacidades de todo individuo dependían de sus genes, por tanto, de la raza. En consecuencia, a partir de esta reflexión, desde los territorios periféricos¹ irrumpieron las propuestas para revertir este pensamiento occidental que socavaba el valor humano del indígena o mestizo americano, viviendo a las sombras de una incultura avasallante y castradora de una cultura milenaria, que los países del continente aún no han sido capaces de poner en marcha, la real revalorización cultural sostenida en la educación como espacio efectivo de formación, resaltando, además, desde la comunidad científica que no existe razas, pues el ser humano es un ser pensante y solidario.

En este marco, en Perú, Mariátegui es un exponente de la descolonización europea, su doctrina política y pedagógica en busca de enaltecer la imagen del indio marginado ha calado Latinoamérica, haciendo posible el surgimiento de resistencia cultural contra el sistema patriarcal occidental que ha agrietado a todo el continente. No obstante, sus planteamientos teóricos no parecen haberse asimilado en el Perú como se creería porque se ha interpretado erróneamente y fue utilizado políticamente desde la esfera izquierdista, que en realidad, las ideas de libertad que plantea Mariátegui es humana y eso supera toda politización que ahora se observa el mismo el problema de ayer, que es clave la reforma administrativa y jurídica según Mariátegui y que desgraciadamente sigue siendo tan real este problema ya que el peso burocrático de la administración que hoy se confabula con las leyes que responden al poder económico, impulsadas con caretas democráticas por congresistas y altos funcionarios que deben responder los favores de los sectores empresariales, incapaces de ver con equidad a las grandes masas que apelan más educación como único salvoconducto hacia un vida

¹ Llamamos periferia a las zonas geopolíticas regional y nacional olvidada, donde surgen voces para descolonizar el lenguaje, la cultura y las formas de convivencia, que se encuentran apartados del “mundo moderno” occidental o norteamericano

mejor, son frenados por los muros burocráticos-administrativos cada vez más sofisticados, que imposibilitan el desarrollo social. Como sostenía Encinas (1969) “en el Perú siempre se han apreciado las cosas por la cantidad y las formas. Siguiendo este concepto se forman escuelas y se invierten dinero sin plan alguno, sin orientación pedagógica de ninguna especie” (p.43), salta a la vista este reclamo que medio siglo después, a pesar de la digitalización del mundo y mayor democracia y acceso a los conocimientos, irónicamente se ha agudizado el poder de la burocracia, como el vientre de alquiler de las ideas discriminadoras que poco les importa la inequidad y menos la educación de calidad para las grandes mayorías.

De manera que, se hace ineludible la emancipación política-educativa, desde el senti-pensar con rostro humanizador hacia las grandes mayorías siempre postergados y que sea considerada y meditada como una forma de involucrar o de co-construir una nueva sociedad basada en los principios de cooperación colectiva y democratización mirando hacia un desarrollo, para desarrollar un nuevo espacio acorde al contexto de necesidad emancipatoria (Garcés, et al. 2022, p. 6). En consecuencia, a pesar de una dura realidad que puede sonar a utopía una emancipación de todo individuo, capaz de hacer valer su voz, cultura, idea y pensamiento dentro de una sociedad multicultural, frágil y desigual basado en el diálogo reflexivo e intercultural, como herramienta efectiva que lamentablemente no se ha logrado hasta el momento, por lo que, “no logra alcanzar los complejos mecanismos que conectan nuestros movimientos con sus efectos y que deciden sus resultados, y menos aún las condiciones que hacen que esos mecanismos jueguen con total libertad” (Bauman, 2004, p. 28).

En ese sentido, el objetivo del presente trabajo es reflexionar a la luz de las ideas existentes para generar equidad y promover políticas educativas sociales de desarrollo integral, como política de los estados que involucre directamente al sistema educativo, el lenguaje descolonial-popular para democratizar el aspecto educativo latinoamericano y peruano, invitando a sembrar en el terreno social, académico y científico la capacidad de ver al Otro como a nosotros mismos y entender que nuestra existencia depende de la vida de los demás ciudadanos capaces de escribir sus propias historias. Por tanto, si en los discursos históricos oficialistas de Latinoamérica se trasluce y prioriza el proceso o desarrollo edificatorio de los Estado dependiente, es tarea para la reconfiguración social popular el deconstruir estos hechos considerando como importante y relevante los acontecimientos locales y regionales que dieron luz a los gobiernos contemporáneos que hoy miran como ejemplo a occidente desmemoriando a los pueblos de sus luchas tan humanas (Tranier, 2020, p. 20).

En el caso peruano, al presentarse mejoras educativas democráticas y descoloniales muy lentos y vacilantes, el trabajo encuentra justificación en su intento teórico reflexivo y propositivo con el objetivo de revertir este panorama, donde la conexión política productiva y cultural, está ausente en el desarrollo intercultural compartido, sobre todo con los diferentes contextos territoriales en torno a la concepción educativa como se desarrolla dentro del país en la búsqueda de ver el pasado para hallar una respuesta a los problemas sociales del presente. Flores Galindo (1994) en su investigación “Buscando un inca” sobre la enseñanza de la historia en colegios de lima menciona que la mayoría de encuestados tenía un imagen positiva del imperio incaico, los estudiantes procedían tanto de los sectores adinerados (hijos de empresarios y profesionales), como de los sectores pauperizados (pobladores marginados y desocupados), la encuesta se ubicó en el casco urbano y en las barriadas y zonas tugurizadas de la capital; se le plantearon cinco opciones sobre el imperio incaico y la mayoría respondió la pregunta justo y armónico por consiguiente el imperio es una suerte de imagen invertida de la realidad del país: aparece contrapuesto con la dramática injusticia y los desequilibrios actuales; esto nos hace comprender de la situación actual de la educación de igual interpretación como respuesta de los niveles educativos, es decir, una red de conciencia autóctona y reflexiva alejado de lo colonial. Por el contrario, se evidencia una metodología educativa que “se ha tornado rutinaria, en buena medida, debido a varias razones: desencanto en el profesorado, clases masivas, estudiantes que no vienen a aprender sino a ganar un título, penuria en los recursos materiales [y el encubrimiento popular]” (Peñaloza, 2020, p.75).

Asimismo, como consecuencia de esta educación rutinaria y repetitiva esbozada por Peñaloza, puede sustentarse en nuestra realidad, pues la educación continua centrada a generar profesionales cuyo objetivo es obtener grados académicos como en la época colonial eurocéntrica más allá de desarrollar una pedagogía emancipadora que forme al ciudadano libre, capaz de su propia realización genuina apoyados desde la autocrítica en la práctica pedagógica que eleve la voz de protesta y crítica ante las imposiciones del exterior, para realzar la condición humana y mejorar la vida colectiva y estas posibilidades descansan en las manos del ser humano pensante. El sufrimiento de la gente en sociedades pobres y muy estratificadas es de esperar que la cultura desde los actores sociales, proporcione estrategias cognitivas y epistémicas porque se trata de conocimientos para una sobrevivencia frente al patriarcado, que permitan que la vida continúe a pesar de la multiplicación de experiencias traumáticas que han enfrentado en aquel momento determinado y con la esperanza de alcanzar el elan de la vida a la sociedad peruana, distinguiremos dos de ellas la primera está asociada a la religiosidad colonial y la segunda está vinculada a la secularización, a la expansión de la escuela y de la conciencia de tener derechos Degregori, (1990)

Bajo esta perspectiva, Stoppani (2015) y Rodríguez (2021) concuerdan como prioridad latinoamericana el proceso de reversión y transformación educativa pensante, para desarrollar y fortalecer la estructura social que provea libertad al ser humano en base a debates de ideas progresistas sobre las ideas neoliberales que generan aburguesamiento de la sociedad, para tender puentes con los pueblos olvidados y oprimidos como en las pequeñas sociedades peruanas ubicados en los márgenes de la costa, sierra y selva. Esta realidad equidistante como fruto de una política de segregación cultural, muestra una clara exposición del problema que está implícitamente dentro del contexto latinoamericano o nuestra patria grande, por sus condiciones y elementos de carácter cultural etnográfico o sencillamente hábitos de comportamiento de un determinado sector situado en las áreas periféricas, vista desde la antropología, llamada el otro Perú, postergado con una realidad diferente a la ciudad o grandes urbes, con un sistema educativo anclados en el pensamiento colonial, liderados por una burocracia incapaz de ver un desarrollo para todos, sino tratan de obtener el mejor beneficio personal, en ese sentido, además de los sustentado líneas arriba, se plantea la urgencia de constituir organizaciones políticas desde los bordes y desde lo que se realiza como resistencia a lo moderno actualmente, para de esta manera ir construyendo redes y niveles de organización más grande de carácter reivindicativo, donde se debata, discuta, dispute, estudie, reflexione y repiense sobre la actual coyuntura política-educativa latina. Esto a raíz de que, como manifiestan Rodríguez y Gonzales (2021), la educación generalmente considerada como beneficiosa para el mundo moderno, parece ignorar la gran influencia que ejerce todo grupo social, sobre los procesos políticos y educativos en la construcción de un Estado-nación diferente y diverso, contrario a la escuela occidentalizada que favorece las desigualdades.

Viendo estas inequidades como producto de la imposición del paradigma del superhombre, palmariamente, es sabido que “la sociedad occidental presenta y ensalza un sujeto caracterizado por el individualismo y el materialismo, donde la globalización y el capitalismo han colocado al mercado y los intereses económicos por encima de las personas” (Martín, et al., 2021, p. 4). Estas ideas, desnuda que el ser humano posmoderno, hijo del capitalismo cada vez más innovado, lidera realmente el sistema educativo basado en la competencia, dando espaldas a otras alternativas o formas de vida más sostenida y de respeto a la opinión de los demás. Ante esta situación, la solución para Makarenko (1997) y Pineau (2009) es construir un modelo educativo de carácter colectivo, intercultural y democrático, donde las personas se posicionen más participativos y libre de ejercer su ciudadanía activa, concibiendo por libertad de ideas el derecho que tiene toda persona a expresarse libremente en diferente contexto donde antes no era escuchado o tomado en cuenta sus ideas, hoy podemos sostener que estos espacios están extendiéndose lentamente.

Al mismo tiempo, el problema de educación y marginalidad latinoamericana dentro de la globalización post industrial, de la era artificial, como aluden diversos estudiosos está ubicada dentro del currículo, (Díaz, 2022), estimado como el principal núcleo o instrumento de contenidos de los sistemas educativos, para educar o deseducar a la sociedad, interpretar argumentos, competencias y

habilidades específicas, bajo la praxis docente que educa a la ciudadanía, liderando o efectuando las acciones pedagógicas, para alcanzar los objetivos trazados, por las políticas educativas de los gobiernos que responde a enfoques e ideas de países desarrollados, supuestamente centrados a desarrollar el capital humano que en el fondo trata de encumbrar el individualismo para fortalecer el sistema como una barrera que ancla en la pobreza a los menos favorecidos.

John Dewey, considera el currículo como proceso de educación para la vida; exaltando al ser humano desde sus capacidades de autonomía, creatividad y actor de su proceso de aprendizaje. currículo producto de la experiencia del estudiante con el medio y como vía al conocimiento verdadero; en virtud de que “la experiencia ocurre continuamente porque la interacción del hombre y las condiciones que la rodean está implicada en el proceso mismo de la vida” es así que el currículo es donde debe incrustarse contenidos que genere crítica, como punta de lanza de las políticas educativas que debe orientarse a educar a las personas en la vida real y su entorno hacia una transformación democrática forjando oportunidades y experiencia del sujeto y su cultura sin perder los avances de la ciencia a través de una horizontalidad dialéctica y epistemológica que invite al desarrollo de las sociedad marginales, rompiendo la discriminación y olvido, “como un artefacto tecnológico que contiene ciertas prescripciones sobre qué se debe enseñar y cómo, quién es el enseñante y qué —al ser puesto en funcionamiento— opera en el marco de ciertas suposiciones de a quién enseñar” (p. 23). Es por esta razón que, para De Sousa (2010), las normativas políticas bajo la óptica moderna son percibidas en las periferias como simples enlaces de sujeción e imposición de la ciencia occidental bajo diseños neo-coloniales e imperialistas, de modo que, esta realidad colectiva, concientizada y reflexionada permite actuar a las comunidades periféricas en contra de la colonización, notándose dentro de sus actividades cotidianas prácticas anti-occidentalistas como las luchas de resistencia de las culturas indígenas, arrinconados por un sistema extractivista moderno.

Siguiendo este discurso, se puede reflexionar y mover los cimientos del pensamiento de la actual sociedad, el colonialismo mental del hombre peruano que se manifiesta a través de los prejuicios discriminatorios contra las diferentes etnias del país, trayendo como consecuencia el subdesarrollado y dependencia actual. Así pues, la esencia misma del subdesarrollo y de la marginalidad, radica en la presencia de profundos desequilibrios estructurales de la actual sociedad en que vivimos. En virtud de tales desequilibrios, la riqueza económica social, política y cultural en sus múltiples manifestaciones se concentra en manos de grupos dominantes, cuya propia existencia privilegiada, se basa en la percepción de la marginación que sufren los sectores mayoritarios de nuestra población. Hasta hoy día, todo el aparato institucional del país refleja y sirve de respaldo y justificación al orden social ya establecido; cuyo funcionamiento tiende a perpetuar ciertas formas de dominación neocolonial, en tanto, la enorme distancia crea hoy en día el fenómeno de marginaciones, que son acrecentadas y subrayadas por los criterios valorativos de una mentalidad política cultural, al servicio de los grupos dominantes, que, tradicionalmente, sirve de privilegio a los grupos minoritarios, en desmedro de las grandes mayorías nacionales (Guibovich, 2006, p. 74).

De esta manera, se plantea como tesis que, es la educación con óptica popular-decolonial la que puede actuar con mayor firmeza para la deconstrucción y construcción de una nueva realidad latinoamericana, generando oportunidades de desarrollo equitativos de cada ciudadano desde Chile hasta México, donde “la organización corporativa puede convertirse en la forma de tal revolución” (Gramsci, 2007, p. 266). Agregando, diríamos que se convierta en un pilar fundamental de objetivos concretos por sobre las subjetividades teóricas que abrumba al continente americano que aún no ha logrado descolonizar la democracia, tal vez porque no se pueda liberar el pensamiento y es ahí donde debe trabajarse, el cambio de mentalidad de las personas desde la educación centrado en los contenidos curriculares que apertura mayores y nuevas perspectivas a la sociedad, “despertar en el alumno una íntima y profunda necesidad de saber, y un interés exigente de conocer a su país” (Arguedas, 2011, p. 169), logrando de este modo abordar un viaje constructivo hacia renovadas interrelaciones sociales, donde la horizontalidad y el diálogo sean los hilos conductores de los debates políticos de democracia y futuro compartido y sostenido, y la escuela se convierta en el espacio que

privilegie la formación del ser libre con voz y justicia cognitiva y solidaria, que nos emancipe de la colonialidad del poder. (Bermejo, et al., 2020).

METODOLOGÍA

El presente ensayo reflexivo y propositivo se ha elaborado bajo la metodología cualitativa de tipo hermenéutico, estudiándose las categorías: descolonización, educación periférica, resistencia cultural, currículo intercultural, pedagogía popular como resistencia social. Asimismo, se realizó un análisis documental riguroso de los estudios sobre el tema seleccionando sistemática y analíticamente cada resultado y conclusión con el fin de sintetizar, procesar y enriquecer el presente estudio. Los materiales empleados para la recolección de mencionadas fuentes fueron los medios digitales, los cuales posibilitaron el acceso a repositorios y páginas de revistas de impacto como SciELO, Web Of Science y Scopus y, desde luego, se ha apelado a las ideas de los principales referentes mundiales sobre el tema tratado, quienes hacen una real reflexión e investigación sostenida y propositiva en Educación en la periferia: pedagogía popular como resistencia social para generar una sociedad democrática e intercultural.

DESARROLLO Y DISCUSIÓN

Acercamiento a la descolonización desde el enfoque emancipador

El enfoque antropológico que sustenta que la pedagogía de Freire se refiere a un hombre cuya característica distintiva es la conciencia de sí mismo y del mundo, conciencia que le permite proceder con la descolonización de la educación desde las periferias como resistencia social y cultural, a partir de la aceptación de la colonia o metrópolis como diría Enrique Dussel. Esta relación se caracteriza, en el pensamiento de Freire, por ser activa, comprometida, epistémica y vinculante al ser humano con el espacio y el tiempo. Entendemos que el hombre puede captarlos y transformarlos en forma crítica como una respuesta al avasallamiento foráneo y actuar de manera colectiva que es clave para un transitar de la mano juntos hacia una vida solidaria desde las grietas y pensamiento crítico-decolonial para el buen vivir, sostenida por Catherine Walsh.

El presente constante en el que vive la humanidad, lo adscribe como actor del ámbito histórico que busca emanciparse del dominio cultural de unos pocos sobre las mayorías, a través de la educación decolonial, es natural ambición de todo ser humano, vivir en libertad y con dignidad. El hombre no es, por lo tanto, “un simple espectador, sino que puede interferir en la realidad para modificarla, creando o recreando la herencia cultural recibida, integrándose a las condiciones de su contexto, respondiendo a sus desafíos, objetivándose a sí mismo, discerniendo, trascendiendo de la realidad se lanza el hombre a un dominio que le es exclusivo, de la historia. Freire (2010), en su libro, Teoría y práctica de una educación liberadora.

De lo sustentado, para fortalecer este argumento de la pedagogía decolonial como resistencia social al poder hegemónico de los países industrializados, se acude a palabras de Pablo Imen (2011) “las revoluciones sociales del siglo XX han mostrado su capacidad de transformación, pero también límites insuperables a la hora de resolver aspectos estructurales y relacionales heredados del orden capitalista” (p. 408), esta idea es un mensaje de llamada de atención a los gobiernos y políticos de nuestra región, quienes tienen el poder de mejorar el sistema a pesar del poder del capitalismo neoliberal que podemos parafrasear al mismo Pablo Imen, que el conocimiento visto desde el sistema actual es visto como una mercancía para vender y generar poder en detrimento de los más débiles, así la escuela es una especie de supermercado o shopping donde los maestros son los asalariados y proletarios que juegan como una pieza de recambio en cualquier circunstancia que falle el sistema o de acuerdo a las necesidades del mercado, que se puede resumir en palabras de Imen no hacer una mercantilización de la educación si pretendemos descolonizar al ciudadano que aspira a una vida digna y libre.

En un nivel predominantemente educativo, esta lógica de la mercantilización del conocimiento, cobra impacto social ahora en el ciberespacio que no conoce de fronteras (Mignolo,

2007). Dicho impacto no deriva directamente de la tecnología, sino que depende de la red de relaciones sociales de disputas en la arena social y política; es decir, la forma en que la digitalización afecta nuestra propia experiencia está mediada por el marco de la economía de mercado globalizada del capitalismo muchas veces procedentes desde la educación que no invita a la reflexión de nuestra realidad, sino impulsa el tener más poder centrado en la individualidad. Con frecuencia Bill Gates ha celebrado el ciberespacio, considerando que éste abre la posibilidad de lo que él denomina un “capitalismo libre de fricción”. Como reflexión ante el contexto actual, Jameson y Žižek (1998) plantean que el Multiculturalismo o la lógica cultural del capitalismo multinacional lamentablemente aún no se ha logrado beneficiar a lugares recónditos de sociedades marginadas.

De esta manera, el siglo XXI plantea múltiples desafíos e interrogantes sociales, aparte de problemas de los siglos pasados, invitándonos a reflexionar e reinterpretar los orígenes de la occidentalización latinoamericana con el fin de completar la revolución social del Otro² y lograr la reivindicación colectiva con la intención de crear nuevos constructos en sujetos inclusivos y protagonistas de diálogos y debates sociales no como, enfrentarse, sino apostar por una convivencia con la occidentalización en pro de una sociedad más esperanzadora como diría Freire. Las nuevas posibilidades de emancipación social para los países en desarrollo trazadas por Dussel, Freire, Imen, Quijano, Walsh, entre otros intelectuales, apelan en la educación para reinstalar a todos los estudiantes en un sistema educativo crítico de calidad, incluyente y democrático promovido desde los gobiernos, como responsables únicos de liderar toda transformación personal y social en espacios de libertad y bien común, complementadas desde todos los sectores que, para Adorno (1998), un verdadero espacio democrático es aquel donde las personas se emancipan de todo dominio o imposición social para hacer valer su voz, por tanto, no es factible constituir una democracia sólida u objetiva si no existe una sociedad rebelde al yugo todopoderoso pero no invencible.

En tal sentido, los conceptos de política, escuela, docencia, pedagogía y didáctica no pueden escindirse o apartarse uno del otro, debido a su íntima ligazón para su sobrevivencia y asimilar estos aspectos en el proceso de la educación y formación son fundamentales en la enseñanza y el aprendizaje que implica estrategias epistémicas entre docentes y estudiantes que deben interactuar y así contribuir a la formación del ciudadano democrático capaz de realizar sus sueños como todo ser humano, libre de presiones y hegemonías de otros.

Observando el espacio educativo latinoamericano muy parecido a los sistemas de cada país de la región, Frisch et al. (2022) plantea que “el placer y el deseo siempre estuvieron separados de la construcción del conocimiento y, al reproducir la ideología dominante, la escuela trató de contener el deseo dentro de determinadas pautas culturales” (p. 337). Esta reflexión desnuda la actual praxis pedagógica, destinada a educar sujetos no pensantes y altamente individualista, debido a que en el continente la educación es una especie de repetidoras de ideas y conocimientos de brazos cruzados ante la imposición de los países desarrollados y lo más triste, esas imposiciones provienen desde el sistema burocrático del mismo país contra los mismos ciudadanos, que ahora, un poco más conscientes se reúnen desde la periferias como voces alternas que desafía al eurocentrismo confabulado con los poderosos, ya que no existe espacios oficiales que otorguen voz a los menos desfavorecidos como la población indígena, afroamericana y mestizas.

En este panorama social, la educación entonces se presenta como medio, método y herramienta de resistencia social cultural, epistémica y popular frente al avasallador poder de sus propios países, así como la de los países hegemónico como Estados Unidos, China, Europa y otros países. Por lo que, en este contexto se busca una educación alternativa a la occidentalista, el cual posiciona a lo periférico como anticientífico, y que, además, según Zuluaga y Largo (2020) y Muñoz (2021) muestra como peculiaridad el tradicionalismo en cuanto a la enseñanza-aprendizaje pese a la incursión digital, de modo que, presenta una estructura convencional y conservadora donde todavía

² Llamamos *al (el) Otro* a las poblaciones indígenas, y a aquellas personas latinoamericanas relegadas por el mundo occidental y ahora, discriminada por las minorías poseedoras de protagonismo económico y de otras índoles, es decir, el otro es aquel a quien le impedimos dejar escuchar su voz.

campea la verticalidad pedagógica entre docente y estudiante. En este derrotero se orienta hacia una pedagogía popular emancipadora que humanice al sistema capitalista contemporáneo colonialista, que paradójicamente en esta época de la automatización se posiciona cada vez con mayor fuerza a pesar de los discursos solidarios esgrimidos en esta pandemia para la supervivencia humana, “mejor con las teorías de las pedagogías críticas y otras formas de educar” (Muñoz, 2021, p. 3), donde los actores centrales de la educación, docentes y estudiantes, apoyados por la maquinaria administrativa y la sociedad organizada sean los protagonistas de inicio y fin de la transmisión intercultural recíproca y democrática, recuperando la pérdida de nuestra identidad cultural a consecuencia del mismo accionar de la sociedad peruana y del continente y apostar por una educación popular reorientado hacia una cultura de revalorización de nuestra identidad milenaria. En ese sentido, es preciso recalcar que

la cultura, la educación y la autonomía son la base fundamental de los procesos pedagógicos en las comunidades indígenas, ya que estos serán los pilares que dan herramientas a los sujetos para contribuir a la transformación, que implica el poder consolidar una educación propia, que permita reconocer sus potencialidades y fortalezas dentro del entorno social y político (Zuluaga y Largo, 2020, p. 184).

Palmariamente, la educación como espina dorsal del desarrollo de los países y de latinoamericana, ahora en su mayoría aletargada en brazos de la meritocracia como herencia colonial, se enfrenta a un reto enorme de reivindicación popular y reconciliación con nuestra cultura de cada pequeña sociedad que, aún se mantiene en pie en medio de un entorno digital cada vez más absorbente desde la euro-norte-américa-céntrico. Para De Sousa (2020), la versión antisocial del capitalismo conocido como neoliberalismo, se ha encargado pues de someter no solo al individuo desde lo tecnológico, sino también a las ramas científicas, principalmente a la educación y salud, implantando sobre éstas el modelo de negocio capitalista donde se deja de lado cualquier lógica de bienestar público ignorando incluso los derechos humanos y el principio de ciudadanía. A este poderoso argumento, debemos sumarle que, los medios de comunicación contemporáneos, muchas veces sesgadas o alineadas hacia una ideología política en confabulación con los sectores poderosos se encargan también de transmitir los contenidos en sus informaciones, con una carga de mensaje de tal intencionalidad a hacer un lavado de cerebro a la masa social consumidora de los productos de consumo masivo centrado en la economía, como raíz de todas las demás políticas como sugiere Ramon Grosfoguel.

una pedagogía consumista basada en un modo de vida sensorial, hedonista y egoísta sustentado en sueños de progreso que fomentan formas superficiales de vivir sostenidas en la exaltación de las formas frívolas del consumo. El neoliberalismo y su abanderado consumismo ejercen una pedagogía consumista que atenaza al individuo y lo convierte en un ser débil y desprotegido a merced de las tendencias del mercado (Martín, et al., 2021, p. 4).

En este panorama, se plantea y propone a la pedagogía popular no antimperialista, sino una pedagogía como resistencia social como lenguaje de entendimiento que revierta estas nuevas formas de comunicación imperialista con “el desarrollo de un nuevo lenguaje y un grupo de conceptos críticos” (Giroux, 2004, p. 21), que nos alude a generar una política de diálogo desde la pedagogía crítica, generadora de reflexión como espacio de debate decolonial en concordancia con las ideas de Peter McLaren en su entusiasmo de recrear una sociedad más justa.

Asimismo, lo que se pretende en paralelo a las ideas de estos pensadores es ir construyendo nuestra identidad basada en la cultura y costumbres que nos permita fondear un proceso de aprendizaje activo y consciente, orientada a la construcción transformadora y participativa, con propuesta metodológicas didácticas, direccionado al cambio de la educación a través de la practica en el campo de los hechos, con educadores a quienes se les paga por pensar como dice Michael Apple, entonces, como parte del problema, es “desarrollar análisis de la escolarización que delineen una teoría y discurso críticos que interrelacionen modos de cuestionamientos esbozados por la gran variedad de disciplinas de las ciencias sociales” (Giroux, 2004, p. 21). Se procura entonces conformar un nuevo proceso y práctica de escolarización, las cuales marquen pautas teóricas y discursivas

críticas para el debate, tesis y antítesis del desarrollo, cuestionando la practicidad y científicidad de los actuales estudios disciplinares (Giroux, 2004).

No obstante, más allá de ideología políticas que no es parte central del presente ensayo, es importante seguir la reflexión crítica de Giroux, que compromete a cuestionar los aprendizajes desde las ciencias sociales con un praxis más objetivo dentro de la subjetividad de las interrelaciones bilaterales de países que en Sudamérica son incapaces de trabajar en un solo norte y unirse como un solo frente al cambio con una argumentación de propuestas que rescate a las personas desde la educación como bandera emancipadora con maestros críticos y políticas innovadoras de inclusión ubicadas a formar generación de sujetos participantes con miradas prospectivas, “se localiza que hay una conciencia de la influencia colonial ejercida en la educación; lo que se enseñaba dependía del conocimiento que se producía en Europa, siendo reconocido en muchos espacios como el único aporte intelectual” (Rátiva, et al., 2022, p. 203). En consecuencia, se puede reflexionar que todo aporte surge a partir del reconocimiento y aceptación de la problemática de contrarios, necesarias para viabilizar los planteamientos teóricos-prácticos de estos enigmas sociales de descolonización que aparentemente poco se discute en las aulas universitarias del Perú latinoamericana. (Quijano, 2015, p. 24). Debemos de reconsiderar la acción política en la educación, y partir desde nuestra propia educación, para crear un diálogo horizontal que contraste con el monólogo eurocéntrico de la modernización y su sucesión constituido por la globalización que valgan verdades ahora la sociedad imita la praxis neoliberal que ha sumido a la sociedad en el espantoso conformismo como la realidad peruana.

Sin embargo, señala que la categoría de colinealidad difiere de colonialismo, puesto que la estructura política y económica que permite a distintos países mantener colonias de su nación mediante la administración directa e indirecta de los recursos y del trabajo (colonialismo), se acentúa no solo por el control de las relaciones sociales de producción, sino por el control de las formas de ser, de pensar y de representar el mundo de los grupos sociales de toda América (Quijano, 1992). Tal forma de control de las subjetividades es denominada por Quijano colinealidad, refiriéndose centralmente a un control de los distintos grupos sociales en torno a la idea de raza en su relación con las formas de trabajo (Quijano, 1999 p. 8). En este sentido, el proceso de la modernidad es constituido, de suyo, por el conjunto de relaciones de colonialidad, es decir, por la articulación de las relaciones sociales a través de la idea de capital y de raza, si se observan las líneas matrices del poder mundial actual, su distribución de recursos y de trabajo entre la población del mundo es imposible no ver que la vasta mayoría de los explotados, de los dominados, de los discriminados, son exactamente miembros de las “razas”, de las “etnias” o de las “naciones” en que fueron categorizadas las poblaciones colonizadas. (Quijano, 1992, p. 438)

Asimismo, debemos considerar que las comunidades oprimidas ahora arropada por la tecnología, aún siguen reclamando nuevas pedagogías que les invite a un rol protagónico que realizan bajo la poca comprensión práctica que el espacio educativo no solamente se encuentra delimitado por las imposiciones de una lógica occidental que se impone en las escuelas, sino que también, las aulas pedagógicas *desde el sur* se enmarcan dentro de procesos conflictivos y revulsivos que ejercen los sujetos en busca de identificarse como parte de un territorio político-social, pretendiendo así ocupar un espacio participativo dentro de las crisis sociales (Guzmán y Langer, 2021). Así, la sociedad como madre de los docentes como estudiantes buscan un espacio libre de debate para ser escuchados sus posturas políticas creando diversos diálogos dentro del ámbito escolar con carácter descolonial y emancipador de los pensamientos consumistas e imitación de modelos externos heredadas desde el encuentro del choque de dos culturas diferentes que hoy no se ha logrado superar esta hegemonía universalista e histórica practicada como prestigio en las escuelas contemporáneas del sistema educativo del continente. De hecho, en la práctica desde las bases se puede observar que viene desarrollando con un constructo de derecho de obtener determinadas exigencias postergadas,

los estudiantes no solo reproducen las ideologías dominantes, sino que al mismo tiempo también actúan contra ellas. Los estudiantes procedentes de segmentos particulares de la clase trabajadora, por ejemplo, a menudo rechazan expresamente las normas individualistas y el currículo formal de la escuela (Apple, 1997, p. 34).

Esta dominación genera desigualdad que agrava a los jóvenes, el no tener los medios económicos simplemente para sus necesidades esenciales de forma personal. Los estudios sobre desigualdad señalan que ésta se construye mediante tres procedimientos: 1) a partir de las diferencias clásicas (étnicas, de género o nacionales), 2) a través de la distribución y apropiación inequitativa de los bienes materiales y simbólicos, y 3) mediante la división entre modalidades formales e informales de organización social. Aquí agregamos el complejo de sentimiento de inferioridad que consiste en verse siempre disminuido. No llega a reflexionar sobre sus valores, por lo tanto, a veces se sienten disminuidos sentimientos de inferioridad, esta actitud conlleva a esta relacionado con el orgullo y con el propio desprecio” (Cuadro, 2009)

Sin embargo, investigaciones como el de Borón (1995) ubican a una Latinoamérica resignada a las ataduras pedagógicas occidentales, desarrollistas, de liberación, autoritarista, crisis de conciencia pedagógica, sistema educativo polarizado y sin base integradora que es válido este razonamiento aunque tal vez sea generalizada esta mirada, se puede decir que los vientos flamean en favor de una toma de conciencia gracias a la democracia progresiva de acceso a la autopista de la internet, Borón (1995) sustenta su tesis contestaria de la siguiente manera:

confrontados ante los horrores de la disolución social producida por profundas y prolongadas crisis económicas y/o políticas – la emergente ciudadanía latinoamericana se habría resignado a renunciar a buena parte de sus derechos a cambio de la paz, la estabilidad macroeconómica y la seguridad. Esto nos permitiría entender las razones por las cuales el derecho a la educación como un bien público no es ardorosamente defendido en la América Latina actual (p. 15).

Esta tesis se ve reforzada cuando Grosfoguel (2007) expone que “el espacio de maniobra para las regiones periféricas es muy limitado, dadas las limitaciones a la soberanía que han sido impuestas a los Estado-nación periféricos por el sistema interestelar global” (p. 120). Por tanto, bajo esta mirada global que apunta a tomar partido por la descolonización global, para salvar al planeta que permitan la convivencia de la civilización más allá de los patriarcal o lo eurocéntrico como una respuesta objetiva y clara a propósitos de innovadoras políticas educativas hacia la resolución del problema de la pobreza y el analfabetismo, desde y para las periferias del debate epistémico desde todos los ángulos de todos los paradigmas humanas “utópicas descoloniales globales anticapitalistas más allá de las formas de pensamiento binarias fundamentalistas eurocéntricas, nacionalistas y colonialistas, así como las fundamentalistas del Tercer Mundo” (Grosfoguel, 2007, p. 120).

En el Perú, hace un siglo, un caso reconocido de pretensiones descolonizadoras de un proyecto radical, la planteó el intelectual peruano Deustua, quien en el Comité de la Reforma Universitaria de 1919 expresó lo siguiente: “Queremos descolonizarnos un tanto de las metrópolis científicas europeas; aspiramos al conocimiento de nuestro mundo por nuestro propio esfuerzo intelectual; tratamos de acabar con la disociadora aristocracia universitaria” (citado en Paredes, 2019, p. 32).

En otras palabras, lo que se pretendía y pretende desde el sur es ganar espacio o desapego del intelectualismo y cientificidad mercantilista occidental en la educación, la cual deshumaniza las relaciones pedagógicas hacia la perpetuidad de dominio e inmovilidad social, por el contrario, lo que se quiere es generar una pedagogía justa, popular y de resistencia occidental (Ortega y Villa, 2021).

La mercantilización educativa a partir de una perspectiva neoliberal, bienestar, o de justicia social. La educación siendo una esfera social en la que su propia fortaleza contribuye a marcar el camino que seguirá, pero al mismo tiempo subordinada a corrientes de pensamiento socioeconómicas que se identifican de diferentes modos de entender la vida y la relación entre personas y culturas condicionan de forma tan importante a sistemas educativos que acaban asimilando en su estructura pedagógica, e incluso sociocultural, macrotendencias ideológicas, económicas y sociales coincidiendo con Pablo Imen.

Dada la poderosa y compleja influencia que el sistema económico e ideológico neoliberal ejerce sobre todo en contextos de sistemas educativos se ven altamente influenciados, de manera que numerosas prácticas que de ellos se derivan llevan asociada la marca de este “pensamiento único”.

(Ortega y Villa, 2021, p. 162). Elevan su voz de protesta en contra de los pensamientos reaccionarios desde la pedagogía popular y revolucionaria para “tomar parte activa en una revolución social total, una en la que la acción y el conocimiento están fundidas indeleblemente, tanto que el objeto de conocimiento es conformado irrevocablemente por el acto mismo de ser contemplado” (McLaren, 2012, p. 34), entendida el término revolucionario como el paradigma de transformación social en base de la lucha de ideas, la crítica a todo aquello que genera imposición sobre los débiles como a los pueblos originarios del Sudamérica, teniendo como núcleo la crítica hacia las políticas racistas, sexistas que de manera solapada encierra en este caso los programas curriculares de las naciones que sin saber, los pobre tecnócratas están condenando a sus conciudadanos a una educación de papagayos que conduce al adormecimiento social, anclándonos en el sótano tercermundista.

Ahora bien, es fundamental expresar que esta emancipación pedagógica como un discurso de salvación requiere necesariamente un ejercicio del pensamiento crítico que requiere reflexiones epistemológicas hacia las zonas periféricas, donde los ciudadanos políticos por naturaleza, no hallan participación en el Estado, en este sentido.

Las expediciones no solo visibilizan las prácticas y pensamientos que están un tanto ocultos (...) sino que también construyen nuevos sentidos e imaginarios. Es decir, las Expediciones tienen que ser una herramienta más del colectivo docente y de las organizaciones políticas, educativas y sociales en el camino del pensar esa educación a construir. Solo es posible seguir haciendo Expediciones (...) si seguimos buscando espacios de unidad del campo educativo y del colectivo docente en vistas de abonar a una educación emancipadora y liberadora (Stoppani, 2015, p. 162).

Como praxis de exploración socio-pedagógica y política en el campo pedagógico es una conducta de respuesta crítica, aprendida para su posterior orientación adecuada como podemos referenciar el estudio de Rodríguez (2020) quien refiere que lo más importante de esta acción emancipadora es sondear o examinar en las comunidades, naciones y estados periféricos los modos de organización y aprendizaje que estos practican bajo sus formas culturales y, de esta manera, permitir un intercambio de saberes en el que la biografía del ser y la comunitaria estén presentes para entender de una mejor manera las relaciones sociales y tecnológicas que emplean las personas territorial y culturalmente apartadas en algún grado del dominio colonial, enriqueciendo y multiculturalizando así el proceso educativo en Latinoamérica.

Por el otro lado de la orilla pedagógica, el desarrollo de una postura epistemológica de reflexión desde la escuela hacia la sociedad y viceversa, requiere de parte del docente una preparación intercultural y de ciertas estrategias de crítica como parte de su parafernalia didáctica con miras a la descolonización y mirada emancipadoras como manejar el aprendizaje basado en la crítica (ABC), que incita a los estudiantes hacia un pensamiento crítico y creativo, promoviendo la observación sobre el propio proceso de aprendizaje dialéctico.

De manera que, este proceso emancipador del ser y del conocimiento ahora basado en la creatividad, pretende construir también una red cultural y epistémica que desentrañe las relaciones sociales e interculturales dentro de un estado pluricultural como desafío de los tiempos modernos. En tal sentido, para Sarzuri y Garrido (2020) las aulas en la periferia deberían actuar como un entorno que posibilita la visibilización de las múltiples tensiones o discrepancias sociales para dar pie al debate y las tesis que pretendan dar solución a la inclusión de la diversidad cultural, integrando a todo estudiante que “Ilega” de distintos espacios a las grandes ciudades como fruto de la marginalidad, necesita un espacio de reconocimiento y aceptación. Lo que se procura en este punto de la praxis pedagógica popular emancipadora es crear o reproducir situaciones educativas que genere debates de ideas en base al pensamiento reflexivo y crítico, bajo el marco de la tolerancia que permita al sujeto aprender de la experiencia en diálogo colectivo democrático, para aplicarlo en un contexto diverso

real con el propósito de habilitar “debates y conceptualizaciones propias, confrontando con las experiencias previas y con el ‘sentido común, dónde se hace, quiénes la hacen, con qué fines se realiza, cómo se difunden sus resultados” (Ithuralde, 2020, p. 202).

Asimismo, debemos entender que esta relación de las distintas culturas y biografías del ser relacionadas en la escuela, del colonialismo y descolonialismo como las epistemologías del sur, enarbola entre ellos Bonaventura de Souza, sugiere acumular más conocimiento y sentimiento hacia la sensibilización de profundizar la democracia para una más equitativa redistribución en la sociedad, y en la escuela donde se deben formar los primeros lazos de interculturalidad, entendiendo que el diálogo intercultural no se da el encuentro de dos o más culturas, sino por el impulso y la curiosidad del hombre a conocer lo distinto, en otras palabras, por la acción del sujeto que pretende construir nuevos procesos históricos (Sarzuri y Garrido, 2020).

Igualmente, para sostener el enfoque periférico de las voces de países subdesarrollados como reconstruir un marco teórico y epistemológico es hondamente complejo, y más todavía cuando se trata de escribir la historia desde los vencidos en contraposición de la narrativa hecho por los vencedores que los investigadores argumentan, la multiculturalidad es un concepto de la antropología cultural donde constata la existencia de una diversidad de culturas dentro de un mismo espacio geográfico y social, poniendo en discusión epistemológica sobre la postura eurocéntrica impuesta sobre nosotros. De tal modo que los autores nos plantean que un sujeto puede pertenecer a diversas culturas articulado a través de saberes y, así como puede haber diversidad cultural dentro de una misma población étnicamente homogénea. Esto quiere decir que las diversas culturas pueden lograr la convivencia, sin necesariamente influir o relacionarse entre sí.

En el territorio peruano, se evidencia la multiculturalidad en diferentes situaciones socioculturales que conviven en una esfera social pero que no necesariamente se influyen mutuamente debido a diversos factores como los prejuicios sociales, se mantienen alejados sin lograr influirse mutuamente por razones socioeconómicas.

En consecuencia, los procesos históricos en el sistema educativo peruano, se han desarrollado cuatro procesos importantes de reforma educativa. La reforma civilista de la segunda década del siglo XX en concordancia con la revolución de Córdova, luego la reforma educativa de Juan Velasco Alvarado, la reforma bajo el signo neoliberal del gobierno de Fujimori y en 2014 la última reforma educativa centrada en la universidades, que todos tuvieron similares objetivos de un trabajo adecuado al desarrollo integral del país, pregonando el cambio estructural y la cohesión de la sociedad peruana, como la columna vertebral para conocer y aceptar al Otro, convirtiéndose como una herramienta de resistencia social que batalla contra la imposición patriarcal y explotación en base a la violencia. Para Cornejo (2021), una manera de atacar este modelo de historia es

desprivilegiar las instituciones, modelos y valores propuestos desde Europa para las organizaciones sociales del mundo. De esta manera, derribar la imagen lineal de la historia y proponer una simultaneidad temporal que trabaje con varias historias de pueblos no europeos. Así, promover la alternativa de una historia que destaca la fragmentación del pasado humano, sin jerarquías ni centros, donde todas las culturas son parte del pasado (p. 13).

En correspondencia a esta reflexión argumentamos que la aceptación del Otro se produce bajo una política de inclusión social a través del sistema educativo, forjando vínculos de reciprocidad y responsabilidad social. Para Dussel (2001) y Boaventura (2020), esta responsabilidad con el Otro implica construir conciencia política honesta ante la crisis económica y política del país después de la pandemia, la cual repercute en el fenómeno educativo al reverberar la limitada formación educativa de los estudiantes es preocupante pues apenas promueve una conciencia en sí, solo de carácter empírico, inmediatista, por eso da lugar a una labor educativa sin mayor trascendencia, con total desconocimiento de la realidad al nivel local, regional, nacional e internacional, a esto se añade la ausencia de una política educativa desde estado que brinda “factibilidad estratégica [a] la realización de dicho orden intentando reproducir la vida de las víctimas con la participación simétrica de los

afectados, es decir, procedimentalmente bajo el principio democrático. [Se] puede tener así una seria pretensión de justicia política renovada” (Dussel, 2001, p. 64).

En esta línea, la pedagogía popular de resistencia cultural está basada en la crítica en palabras de Giroux (2004), es una reflexión que diferencia como problemática fundamental las categorías de análisis occidental impuestas desde el sistema educativo, como forma de dominio geopolítico global desde los Estados-centros-modernos, hacia nuestra realidad. Ahora bien, esta opresión invita a esta emancipación del individuo como ser cultural inserto en la colectividad que aspira las epistemologías del sur como alternativas de tomar consciencia y así resistir socialmente al modelo patriarcal relacionado con la herencia de la conducta machista hoy como sistema político opera como mecanismo de dominación, permanece en la práctica social. Así. Giner et al. (2018) propone que todas estas formas de exclusión “se resuelve promoviendo estrategias de adaptación o inclusión de unos grupos excluidos, sino que exige también la visibilización de esta estructura colonial-capitalista-patriarcal en todos los ámbitos y la posibilidad de desmontar los hitos que la conforman” (Giner, et al., 2018, p. 5).

Para lograr un aprendizaje crítico que permita una educación liberadora que siempre impulsó el maestro Simón Rodríguez, debe impulsarse con mayor énfasis el desarrollo de los menos favorecidos, a través de una educación que fortalezca los conocimientos en las aulas emancipadoras bajo políticas educativas dentro del sistema social impuesto y con aceptación persistente de una sociedad periférica que, cada vez busca más a la modernidad tecnológica como salvación de sus brechas sociales por cuanto las nuevas tecnologías de información y comunicación se han ubicado cada vez más en espacios de carácter universal, sobre todo generar mayor aprendizaje colectivo u colaborativo donde todos aprenden de todos. Este fenómeno que tuvo sus inicios a los finales del siglo XX y principios del XXI, y a pesar de encontrarnos ya en la segunda década de este último, en el Perú es escasa la producción de estudios sistemáticos acerca de su impacto y relevancia como modalidad de enseñanza y aprendizaje. De tal manera que de acuerdo a la realidad peruana se debe hacer de desarrollar desde las autoridades de funciones más importantes es lo siguiente: 1) Fortalecer la educación virtual como parte de la estrategia institucional. 2) Vigorizar la interacción dialógica entre docentes y estudiantes como núcleo del aprendizaje. 3) Optimizar la didáctica para un asertivo aprendizaje híbrido 4) Capacitación constante a la comunidad educativa en los últimos avances tecnológicos de pedagogía. 5) Fomentar el aprendizaje para la producción de contenidos de alto impacto. De llevarse a cabo estos desafíos y otros de índole científico, pedagógico y cultural, la sociedad del llamado Tercer Mundo estará en condiciones de dar un giro decolonial, porque todos los cambios se producen desde el pensamiento y desde ese espacio podemos liberarnos y para ello, es importante considerar que

no se puede superar la colonialidad sin alcanzar la liberación ideológica del eurocentrismo - y de cualquier otro dogma-. Dar valor al saber de los seres racializados (...) no se logra extrayéndolo de su contexto, pues también hay (...) [relevancia] de transmisión, (...) concepciones y sistemas propios de didáctica, currículo, pedagogía y evaluación, [de] unos seres humanos que fueron deshumanizados (Salinas, 2022, p.14).

El currículo, como documento clave de convivencia, donde se forja la filosofía y la teoría de la educación en base al conocimiento innovador e intercultural, generan condiciones óptimas de aprendizaje según los objetivos planteados desde el sistema, del cual debe enfocarse en enlazar la actividad práctica de sus comunidades con el modelo teórico intentando así cerrar la brecha entre el currículo expreso y el currículo hallado en las sombras prácticas de las comunidades adoptadas propia y exclusivamente por quienes la experimentan cotidianamente, es decir, el no considerar los modelos educativos diversos y apartados de la normatividad pedagógica capitalista, fragmenta aún más los estados convirtiendo a los territorios en islas de incomunicación socio-educativas (Morucco, 2019, p. 228). Sin embargo, la normatividad si proviene de un sistema patriarcal, se convierte en una traba u obstáculo para desarrollar el cambio de un determinado contexto. De allí que el planteamiento de Freire se ajusta a la objetividad para una visión concreta hacia el cambio del sujeto sustentado en su libro la pedagogía del oprimido, resaltando sobre todo un concepto de la educación bancaria. Por ello

la implementación de las nuevas modalidades educativas, basadas en las tecnologías de la información y comunicación, como es la educación en la periferia que permita el óptimo funcionamiento de las plataformas, recursos, trámites administrativos, gestiones, personales que interviene y los usuarios o estudiantes que acceden a dichos servicios, basado en los lineamientos planteados por organismos evaluadores de instituciones de educación lo indica (Reyes,2010) en su importancia de una normatividad en la educación a distancia.

Resaltar entonces la labor docente que guíe la emancipación del educando en el marco de una sesión democrática, donde se construya los sistemas de cómo enseñar y se normalicen las nuevas pedagogías del diálogo popular como verdadera interpretación de la realidad, tiene como función principal el desarrollo no solo de aprendizaje sino también de la práctica vivencial del docente mediador al interior de la comunidad. De manera que, “los docentes que realizan acciones de resistencia cotidiana asumen que atender las necesidades de sus alumnos, o al menos allegarles elementos que contribuyan a ello, les corresponde como docentes” (Guerra y Seda, 2021, p. 43).

Siguiendo el discurso, la filosofía de la educación periférica que aspire crear espacios de desarrollo tiene que estar ligada a la labor productiva involucrando a toda la comunidad pedagógica, poniendo énfasis en la formación docente como líder del cambio, naturalmente esta política debe surgir desde el estado capaz elaborar el currículo con la participación de antropólogos, lingüistas, pedagogos para una educación más intercultural que es la necesidad mundial. Mas allá de los tópicos discutidos anteriormente, tendamos la mirada a los problemas económicos, políticos, cultural e ideológico y por consiguiente analizarlos desde todas las perspectivas es clave para que, desde ahí elevar una propuesta de las alternativas de solución a los problemas de pérdida de identidad cultural de avasallamiento ante los paradigmas extranjeros, resaltando como fundamental la formación intercultural de los profesionales de la educación, en consecuencia

Habría que pensar no sólo en educar a los educadores, sino también en una reforma radical de los métodos pedagógicos, sobre los cuales tanto se ha experimentado. Mientras la educación siga siendo un mecanismo de selección social y mientras la evaluación siga basándose en presupuestos conductistas que verifican la capacidad de asimilación de ciertos contenidos, estas propuestas serán desatendidas (Naranjo, 2007, p. 266).

Coincidiendo con Naranjo, se puede argumentar que la formación docente con una cultural abierta e intercultural es una de las claves para educar ciudadanos y ciudadanas libres y descolonizados, capaces de pensar por sí mismos y tomar la iniciativa de generar su propia historia. No obstante, es importante precisar que el ejercicio de una pedagogía con rostro socio-popular como proceso participativo y transformador del aprendizaje está relacionado a la experiencia de forma individual o grupal, una educación para construir propios conocimientos de reflexión garantizando el cambio. No se debe limitar a preservar o pretender la comodidad o bienestar del Otro, sino por el contrario como bien refiere Úcar (2018), debe desarrollar en conjunto con las comunidades, estrategias y modelos que posibiliten al ser emanciparse, construyendo colectivamente así una nueva manera de actuar, estar y ser con el mundo, vale decir, ser valorado política y culturalmente. Se hace necesario entonces remarcar que las categorías de condescendencia, se tiene que vincular con saber escuchar, oír y entender al docente de sus condiciones sociales y si los criticamos debe ser con el objetivo de cambio y mejora, como “una actitud activa de reconocimiento de los derechos humanos universales y las libertades fundamentales de los demás (...) [Así] la tolerancia han de practicarla los individuos, los grupos y los Estados” (Mayor, 2003, p. 21).

Al proclamarse los derechos de la persona, se entiende que el derecho a la educación es uno de ellos como principio de igualdad de oportunidades. Sin embargo, en la sociedad actual aparecen marcados la desigualdad entre los individuos, unos cuentan con recursos para asegurarse educación de calidad y la inmensa mayoría se queda rezagado. Pues, en este contexto lo que debe hacer la sociedad y los estados, es conseguir que los demás puedan disfrutar también de esa ventaja de oportunidades, haciendo unánime que el principio de la igualdad de oportunidades es el mismo principio del derecho de las personas a la educación.

En el caso peruano, como se ha dicho líneas arriba, existe una enorme problemática de integración social y cultural aun cuando continúa existiendo miles de niños, adolescentes, jóvenes de zonas alejadas, simplemente no tienen la oportunidad de estudiar a causa de la falta de recursos disponibles. Por ejemplo, falta de recursos económicos que la mayoría de departamentos del Perú no cuenta, sobre todo las zonas más alejadas como ya se mencionó, no cuentan con una infraestructura adecuada para desarrollar una educación de calidad, que imposibilita la emancipación y colaboración pedagógica colectiva.

Los problemas sociales del siglo pasado se manifiestan casi con la misma intensidad que como en el pasado, las “hondas divisiones sociales, regionales y culturales separan a unos peruanos de otros y conspiran a hacer de la unidad nacional no un hecho efectivo sino una utopía irrealizable. Se estructuran de conformidad a los ejes, unidades o categorías de estudio. (Salazar, 1985, p.18). Siendo así, para superar la problemática descrita desde una emancipación pedagógica, es viable privilegiar al currículo contextualizado con participación activa de comunidad educativa bajo los principios de equidad como corresponde a un estado de derecho en democracia, todo ello orientado para afrontar las tendencias sociales actuales con respeto al reconocimiento de la multiculturalidad, pluriculturalidad e interculturalidad (Wlash, 2005).

En consecuencia, como expresa Quijano (2014), es momento de desaprender de las conceptualizaciones occidentalistas y aprender a liberarnos del modelo e imposición eurocéntrica que presenta al Tercer Mundo como un conjunto social carente de filosofía y ciencia productiva para el futuro. Evidentemente, el futuro nuestro no se relaciona con el norteamericano u occidental que tiene en mente la digitalización y el creciente capital monetario como herramientas de imposición; la colectividad y reciprocidad es aquí parte de nuestro futuro, por tanto, una meta desde el sur. Ahora bien, claramente “no estamos hablando de un proyecto educativo para la toma del poder, pero sí de una propuesta altamente revolucionaria, que impulsa la insumisión y la emancipación de los sectores subordinados” (Aguilera y Clavijo, 2021, p. 284).

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

El presente contexto latinoamericano y peruano invita a reflexionar sobre la actitud y comportamiento del individuo de manera colectiva y dialogante, como respuestas al poder hegemónico que ancla al Tercer Mundo, amordazando al repetir un discurso ajeno y corta la búsqueda de libertad ciudadana y, para revertir esta situación, se recomienda a los gobiernos de todos los países del continente desarrollar políticas de interrelación, libre circulación ciudadana y equidad de los estudios en todos los niveles.

Perú y Latinoamérica se encuentran bajo el sistema predominante del capitalismo global actual donde se practican y persisten las formas de conocimiento totalizantes que reafirman el binomio dominador-dominado y como contraposición se plantea a desarrollar una educación decolonial, al servicio de las periferias, de las comunidades, los grupos y movimientos sociales que aspiran a abrir horizontes pluriuniversales de consenso social hacia un bien común.

Resulta pertinente que la pedagogía popular como resistencia social ante los avances de la modernidad, se desarrolle desde la práctica pedagógica en aula dentro del marco de respeto a la identidad cultural de los pueblos latinoamericanos que aún se encuentran en vías de desarrollo para insertarse al mundo globalizado en igual de condiciones, en tal sentido se recomienda a los responsables de la conducción del proceso educativo de los pueblos latinoamericanos, promover e incentivar la educación intercultural en aula, recogiendo e conocimiento milenario para lograr el desarrollo sostenido.

La educación emancipadora y decolonial se presenta como un camino de cambio hacia los espacios democráticos basado en el diálogo desde las periferias y los márgenes que, implica tener un carácter equitativo y colectivo, por lo que es imprescindible crear varias redes de resistencia social en toda Latinoamérica en los currículos educativos con contenidos que eduque para la vida productiva y no para el consumismo.

Es perentorio descolonizar todo el sistema educativo, para educar al nuevo ciudadano crítico es una cuestión de vida o muerte para la sobrevivencia de la cultura milenaria y nuestra misma existencia y para ello desarrollar un currículo intercultural es clave para la transformación del sujeto actor emancipado desde la educación y la sociedad, latinoamericana popular y decolonial, surgida desde políticas educativas regionales en consenso continental.

Se concluye que la colonialidad del ser y del poder se encuentran latente en Latinoamérica y, al mismo tiempo está siendo desafiado desde las acciones pedagógicas colaborativas y colectivos populares que permite ver al otro emancipado, impulsando escuchar su voz en cualquier contexto como ciudadano librepensador y descolonizado, para vivir con dignidad e impulsar este bienestar que es responsabilidad de la misma sociedad consciente y libre.

REFERENCIAS

- Adorno, T. (1998). Educación para la emancipación. Madrid: Ediciones Morata S.L.
<https://socioeducacion.files.wordpress.com/2011/05/adorno-theodor-educacion-para-la-emancipacion.pdf>
- Aguilera-Morales, A. y Clavijo-Ramírez, A. (2021). Simón Rodríguez: Educación para la emancipación. *Revista Colombiana de Educación*, 1(81), 269-288.
<https://doi.org/10.17227/rce.num81-10792>
- Arguedas, José María (2011). *Nosotros los maestros. Selección, estudio preliminar y notas de Wilfredo Kapsoli*. Lima: Derrama Magisterial.
- Bauman Zygmunt. (2004). *Modernidad Líquida*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica de Argentina.
<https://catedraepistemologia.files.wordpress.com/2009/05/modernidad-liquida.pdf>
- Bermejo, S., Maquera, Y., y Bermejo, L. (2020). Procesos de educación intercultural y autosegregación indígena en los aimaras de Puno, Perú. *Revista de historia de la educación latinoamericana*, 22 (34), 19-43. <https://doi.org/10.19053/01227238.10101>
- Boaventura De Sousa. (2020). *La cruel pedagogía del virus*. Buenos Aires: Clacso.
<http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/La-cruel-pedagogia-del-virus.pdf>
- Borón, Atilio A. (1995). La economía política de la educación superior en América Latina: Reflexiones desde el caso argentino. *Perfiles Educativos*, (69), 1-16.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13206903>
- Cornejo, L. (2021). La mirada decolonial desde las carpetas escolares de Historia. *Trabajos y Comunicaciones*, (54), 1-14. <https://doi.org/10.24215/23468971e147>
- Cuadro, O. (2009). *Los cuatro cocodrilos del alma*. Sexta edición, editorial Homini . Perú.
<https://www.dichosyrefranes.net/libro/libro-los-cuatro-cocodrilos-del-alma-pdf.html>.
- De Sousa, B. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Montevideo, Uruguay: ediciones Trilce.
http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/Descolonizar%20el%20saber_final%20-%20C%C3%B3pia.pdf
- Degregori, C. (1990). *Tiempos de ira y amor*. Lima: Editorial Desco <https://catalogo.iep.org.pe/cgi-bin/koha/opac-detail.pl?biblionumber=5418>.
- Díaz-Soler, C. (2022). El currículo como pregunta: la transmisión de la cultura como problema. *Pedagogía y Saberes*, (57), 11-24. <https://doi.org/10.17227/pys.num57-13782>
- Dussel, E. (2001). *Hacia una filosofía política crítica*. Bilbao, España: Desclée de Brouwer.
https://enriquedussel.com/txt/Textos_Libros/53.Hacia_filosofia_politica_critica.pdf
- Encinas, J. (1969). *El Maestro*. En Alfonso Molina (comp.) *Ensayos revolucionarios del Perú*. Lima, Perú: Ediciones Peisa.
- Flores, G. (1994). *Buscando un inca*, Cuarta edición, editorial Horizonte- lima Perú.
<https://es.scribd.com/document/397874084/Flores-Galindo-Buscando-Un-Inca>

- Freire, P (2005). La educación como práctica de la libertad.: Santiago: Siglo XXI. https://asslliub.noblogs.org/files/2013/09/freire_educaci%C3%B3n_como_pr%C3%A1ctica_libertad.pdf_-1.pdf
- Frisch, P., Fernández, S., Rago, W., Fares, C., Bertazzo, T., Sáenz, M. y Tumas, M. (2022). Algunas reflexiones sobre nuestra práctica docente. En Frisch Pablo y Stoppani Natalia (comp.), Hacia una pedagogía emancipatoria en nuestra América: miradas, experiencias y luchas, pp. 333-340. Buenos Aires: Repositorio Institucional CCC. <https://repositorioccc.omeka.net/items/show/109>.
- Garcés, M., Miño, R., Neut, P., Passerón, E. (2022). Reconstruir un mundo en el que valga la pena vivir: experiencias para la emancipación y la transformación desde la escuela. Revista Izquierdas, 51,1-12. <http://www.izquierdas.cl/ediciones/2022/numero-51/120-numero-52>
- Giner, A., Saldívar, A., Duarte, J. y Keck, C. (2018). Re-pensando la colonialidad y decolonialidad en el espacio de la educación no formal desde la interculturalidad crítica en San Cristóbal de Las Casas, Chiapas, México. *Sinéctica*, (50), 1-23. [https://doi.org/10.31391/s2007-7033\(2018\)0050-005](https://doi.org/10.31391/s2007-7033(2018)0050-005)
- Giroux, H. (2004). Teoría y resistencia en la educación. México D.F.: Siglo XXI. <https://www.otrasvoceseneducacion.org/wp-content/uploads/2021/07/Teoria-y-Resistencia-Henry-Giroux.pdf>
- Gramsci, A. (2007). La alternativa pedagógica. México D.F.: Fontanara. https://arxiujosepserradell.cat/wp-content/uploads/2021/12/GRAMSCI-ANTONIO-La-Alternativa-Pedag%C3%B3gica-por-Ganz1912_.pdf
- Grosfoguel, R. (2007). La descolonización de la economía política y los estudios postcoloniales: transmodernidad, pensamiento fronterizo y colonialidad global. En J. Saavedra (comp.), Educación superior, interculturalidad y descolonización (pp. 87-24). La Paz, Bolivia: Fundación PIEB; CEUB. https://ayalaboratorio.files.wordpress.com/2020/03/bpieb_51_201_superior.pdf
- Guerra, M y Seda, I. (2022). Acciones de resistencia del docente recurso para la atención integral del alumnado. Perspectiva Educacional. Formación de Profesores, Vol 61(1), pp. 31-52. <http://www.perspectivaeducacional.cl/index.php/peducacional/article/viewFile/1275/397>
- Guzmán, M. y Langer, E. (2021). La desigual distribución de saberes para el trabajo en escuelas secundarias. *Pedagogía y Saberes*, (55), 121-135. <https://doi.org/10.17227/pys.num55-11862>
- Imen, Pablo (2011). Pedagogía y emancipaciones en la Venezuela Bolivariana: la política educativa para el socialismo del siglo XXI. *Educação & Sociedade*, 32 (115), 393-410. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87319092009>
- Ithuralde, R. (2020). Pensando una educación popular en ¿Ciencias? *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 50, n. 175, 186-208. <https://doi.org/10.1590/198053146644>
- Jameson, Fredric y Žižek, Slavoj (1998). Estudios Culturales. Reflexiones sobre el multiculturalismo. Buenos Aires: Paidós. <https://www.rodare.cf/cursos/iea/unidad-iii/multiculturalismo-capitalismo-multinacional.pdf>
- Makatenko, A. (1977). La colectividad y la educación de la personalidad. Moskú: Editorial Progreso. <https://www.marxists.org/espanol/makarenko/la-colectividad-y-la-educacion-de-la-personalidad.pdf>
- Mariátegui, J. (2005). Siete ensayos de interpretación de la realidad peruana. Lima, Perú: Orbis Ventures S.A.C.
- Martí, J. (1883). “Escuela de artes y oficios”, en *La América*, Nueva York. En José Martí, *Obras Completas*, Tomo 8.
- Martín, M. Casares, L. y Cáceres, C. (2021). Educación para el consumo sostenible desde la pedagogía crítica. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, 47, 1-17. <https://www.scielo.br/j/ep/a/nLTLnLdJWYDNXHzWRjTZdQK/#>
- Mayor, F. (2003). Educación para la paz. *Educación XXI*, (6),17-24. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70600601>

- Mclaren, P. (2012). *La pedagogía crítica revolucionaria. El socialismo y otros desafíos actuales*. Buenos Aires: Herramienta Edición. <https://abacoenred.com/wp-content/uploads/2015/10/La-pedagogia-critica-revolucionaria-McLaren-P.-2012.pdf>
- Mignolo, W. (2007). Cambiando las éticas y las políticas del conocimiento: lógica de la colonialidad y postcolonialidad imperial. En J. Saavedra (Comp.), *Educación superior, interculturalidad y descolonización* (pp. 55-86). La Paz, Bolivia: Fundación PIEB; CEUB. https://ayalaboratorio.files.wordpress.com/2020/03/bpieb_51_201_superior.pdf
- Morucco, M. (2019). la formación docente: un campo de contradicciones. *Movimiento-Revista De Educación*, (11), 208-235. <https://doi.org/10.22409/mov.v0i11.38842>
- Muñoz, G., López, D., y Rincón, Á (2021). Aplicación del enfoque decolonial y de equidad de género en instituciones de educación básica y media alternativa en Colombia. *Cadernos Pagu*, n. 62. 1-15 <https://doi.org/10.1590/18094449202100620018>.
- Naranjo, C. (2007). *Cambiar la Educación para Cambiar el Mundo*. Santiago: Indigo.
- Ortega, P., y Villa, Y. (2021). La pedagogía crítica: sentires insumisos desde el devenir feminista. (pensamiento), (palabra). Y obra, (26), 145-166. <https://doi.org/10.17227/ppo.num26-14385>
- Paredes Lara, J. (2019). Alejandro Deustua: Un filósofo educador en la dirección de la Biblioteca Nacional del Perú (1918-1928). *FENIX*, (47), 31-46. <https://doi.org/10.51433/fenix-bnp.2019.n47.p31-46>
- Peñaloza, W. (2020). *Walter Peñaloza Ramella Vigencia de su enfoque educativo, breve antología*. Lima, Perú: Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, Fondo Editorial. <http://www.une.edu.pe/uneweb/wp-content/uploads/2021/04/Libro-Walter-Pe%C3%B1aloza-Ramella.pdf>
- Pineau, P. (2009). ¿por qué triunfó la escuela? la modernidad dijo: "Esto es educación", y la escuela respondió: "Yo me ocupo". En Pablo Pinau, Inés Dussel y Marcelo Caruso (Eds.). *La escuela como máquina de educar, Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*, pp. 27-52. Buenos Aires: Paidós. <http://www.bibliopsi.org/docs/carreras/obligatorias/CFP/educacional/chardon/Pineau%20-%20Por%20que%20triunfo%20la%20escuela.pdf>
- Quijano, A. (2014). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En D. Assis (Selecc.), *Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder* (pp. 777-832). Buenos Aires, Argentina: CLACSO. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20140424014720/Cuestionesyhorizontes.pdf>
- Rátiva, M., Lima, J., y Soto, D. (2022). Formación docente en perspectiva decolonial: narrativa de educadores normalistas. *Revista Iberoamericana De Educación Superior*, 13(37), 194-211. <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2022.37.1311>
- Rodríguez, J. (2021). José Martí, Paulo Freire y Hugo Zemelman: la tecnología desde una educación emancipadora. *Revista Colombiana de Educación*, (81), 249-268. <https://doi.org/10.17227/rce.num81-10924>
- Rodríguez-Izquierdo, R. M. y González-Faraco, J. C. (2021). La educación culturalmente relevante: un modelo pedagógico para los estudiantes de origen cultural diverso. Concepto, posibilidades y limitaciones. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 33(1), 153-172. <https://doi.org/10.14201/teri.22990>
- Salazar Bondy, A. (1985). *Entre Escila y Caribdis*. 3ª ed. Lima: Ediciones Rikchay Perú. <https://repositorio.cultura.gob.pe/handle/CULTURA/97>
- Salinas-Arias, B. (2022). Colonialidad, currículo e interés en la educación musical: el caso del conservatorio del Tolima. *Entramado*, 18(1), 2-16. <https://doi.org/10.18041/1900-3803/entramado.1.7335>
- Sarzuri, M., y Garrido Gómez, A. (2020). Sensibilidades y ciudadanías interculturales. Retos para la educación. *Publicaciones*, 50(4), 75-86. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v50i4.17782>
- Stoppani, N. (2015). Las Expediciones pedagógicas: reflexión educativa y unidad. *Revista Idelcoop*, N°217, 153-162. <https://www.idelcoop.org.ar/revista/217/expediciones-pedagogicas-reflexion-educativa-y-unidad-latinoamericana>

- Tranier, José. (2020). “Colonialidad del Poder” y procesos de deconstrucción de los Estados-Nación en América Latina (Semblanza para Aníbal Quijano: El Quijote Andino y de las Pampas). *Praxis educativa*, 24(3), 1-22. <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2020-240312>
- Úcar, X. (2018). La pedagogía social frente a las desigualdades y vulnerabilidades en la sociedad. *Zona Próxima*, 29, 52-69. <https://doi.org/10.14482/zp.29.0005>
- Walsh, C. (2005). Interculturalidad, colonialidad y educación. *Revista educación y pedagogía*, 19(48), 25-35. https://flacsoandes.edu.ec/sites/default/files/agora/files/1265909654.interculturalidad__colonialidad_y_educacion_0.pdf
- Zuluaga J., y Largo, W. (2020). Educación propia como rescate de la autonomía y la identidad cultural. *Praxis*, 16(2), 179–186. <https://doi.org/10.21676/23897856.3657>

ISBN: 978-612-48816-4-0



9 786124 881640