



Nikolas Corrent
(Organizador)

Ciencias humanas en perspectiva:

reflexiones sobre cultura,
sociedad y comportamiento

 **Atena**
Editora
Ano 2023



Nikolas Corrent
(Organizador)

Ciencias humanas en perspectiva:

reflexiones sobre cultura,
sociedad y comportamiento

 **Atena**
Editora
Ano 2023

Editora chefe

Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Editora executiva

Natalia Oliveira

Assistente editorial

Flávia Roberta Barão

Bibliotecária

Janaina Ramos

Projeto gráfico

Camila Alves de Cremo

Ellen Andressa Kubisty

Luiza Alves Batista

Nataly Evilin Gayde

Thamires Camili Gayde

Imagens da capa

iStock

Edição de arte

Luiza Alves Batista

2023 by Atena Editora

Copyright © Atena Editora

Copyright do texto © 2023 Os autores

Copyright da edição © 2023 Atena

Editora

Direitos para esta edição cedidos à Atena Editora pelos autores.

Open access publication by Atena Editora



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição *Creative Commons*. Atribuição-Não-Comercial-NãoDerivativos 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0).

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores, inclusive não representam necessariamente a posição oficial da Atena Editora. Permitido o *download* da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Todos os manuscritos foram previamente submetidos à avaliação cega pelos pares, membros do Conselho Editorial desta Editora, tendo sido aprovados para a publicação com base em critérios de neutralidade e imparcialidade acadêmica.

A Atena Editora é comprometida em garantir a integridade editorial em todas as etapas do processo de publicação, evitando plágio, dados ou resultados fraudulentos e impedindo que interesses financeiros comprometam os padrões éticos da publicação. Situações suspeitas de má conduta científica serão investigadas sob o mais alto padrão de rigor acadêmico e ético.

Conselho Editorial

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Prof. Dr. Adilson Tadeu Basquerote Silva – Universidade para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí

Prof. Dr. Alexandre de Freitas Carneiro – Universidade Federal de Rondônia

Prof. Dr. Alexandre Jose Schumacher – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná

Prof. Dr. Américo Junior Nunes da Silva – Universidade do Estado da Bahia

Profª Drª Ana Maria Aguiar Frias – Universidade de Évora
 Profª Drª Andréa Cristina Marques de Araújo – Universidade Fernando Pessoa
 Prof. Dr. Antonio Carlos da Silva – Universidade de Coimbra
 Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
 Prof. Dr. Antonio Gasparetto Júnior – Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais
 Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
 Prof. Dr. Arnaldo Oliveira Souza Júnior – Universidade Federal do Piauí
 Prof. Dr. Carlos Antonio de Souza Moraes – Universidade Federal Fluminense
 Profª Drª Caroline Mari de Oliveira Galina – Universidade do Estado de Mato Grosso
 Prof. Dr. Crisóstomo Lima do Nascimento – Universidade Federal Fluminense
 Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
 Prof. Dr. Daniel Richard Sant’Ana – Universidade de Brasília
 Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
 Profª Drª Dilma Antunes Silva – Universidade Federal de São Paulo
 Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Farias – Universidade Estácio de Sá
 Prof. Dr. Elson Ferreira Costa – Universidade do Estado do Pará
 Prof. Dr. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima
 Profª Drª Geuciane Felipe Guerim Fernandes – Universidade Estadual de Londrina
 Prof. Dr. Gustavo Henrique Cepolini Ferreira – Universidade Estadual de Montes
 Claros
 Prof. Dr. Humberto Costa – Universidade Federal do Paraná
 Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionale delle Figlie de Maria Ausiliatrice
 Prof. Dr. Jadilson Marinho da Silva – Secretaria de Educação de Pernambuco
 Prof. Dr. Jadson Correia de Oliveira – Universidade Católica do Salvador
 Prof. Dr. Jodeyson Islony de Lima Sobrinho – Universidade Estadual do Oeste do
 Paraná
 Prof. Dr. José Luis Montesillo-Cedillo – Universidad Autónoma del Estado de México
 Profª Drª Juliana Abonizio – Universidade Federal de Mato Grosso
 Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
 Prof. Dr. Kárpio Márcio de Siqueira – Universidade do Estado da Bahia
 Profª Drª Kátia Farias Antero – Faculdade Maurício de Nassau
 Profª Drª Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal do Paraná
 Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
 Profª Drª Lucicleia Barreto Queiroz – Universidade Federal do Acre
 Prof. Dr. Luis Ricardo Fernandes da Costa – Universidade Estadual de Montes Claros
 Prof. Dr. Lucio Marques Vieira Souza – Universidade do Estado de Minas Gerais
 Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
 Profª Drª Marianne Sousa Barbosa – Universidade Federal de Campina Grande
 Profª Drª Marcela Mary José da Silva – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
 Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Pontifícia Universidade Católica de Campinas
 Profª Drª Maria Luzia da Silva Santana – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
 Prof. Dr. Miguel Rodrigues Netto – Universidade do Estado de Mato Grosso
 Prof. Dr. Pedro Henrique Máximo Pereira – Universidade Estadual de Goiás
 Prof. Dr. Pablo Ricardo de Lima Falcão – Universidade de Pernambuco
 Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
 Profª Drª Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa
 Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador
 Profª Drª Sandra Regina Gardacho Pietrobon – Universidade Estadual do Centro-
 Oeste

Prof. Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares – Universidade Federal do Piauí

Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará

Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

Profª Drª Vanessa Ribeiro Simon Cavalcanti – Universidade Federal da Bahia /
Universidade de Coimbra

Prof. Dr. William Cleber Domingues Silva – Universidade Federal Rural do Rio de
Janeiro

Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Ciências humanas em perspectiva: reflexões sobre cultura, sociedade y comportamento

Diagramação: Camila Alves de Cremo
Correção: Jeniffer dos Santos
Indexação: Amanda Kelly da Costa Veiga
Revisão: Os autores
Organizador: Nikolas Corrent

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)	
C569	Ciencias humanas en perspectiva: reflexiones sobre cultura, sociedad y comportamiento / Organizador Nikolas Corrent. – Ponta Grossa - PR: Atena, 2023. Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader Modo de acesso: World Wide Web Inclui bibliografia ISBN 978-65-258-1991-4 DOI: https://doi.org/10.22533/at.ed.914231812 1. Ciencias humanas. I. Corrent, Nikolas (Organizador). II. Título. CDD 101
Elaborado por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166	

Atena Editora
Ponta Grossa – Paraná – Brasil
Telefone: +55 (42) 3323-5493
www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br

DECLARAÇÃO DOS AUTORES

Os autores desta obra: 1. Atestam não possuir qualquer interesse comercial que constitua um conflito de interesses em relação ao artigo científico publicado; 2. Declaram que participaram ativamente da construção dos respectivos manuscritos, preferencialmente na: a) Concepção do estudo, e/ou aquisição de dados, e/ou análise e interpretação de dados; b) Elaboração do artigo ou revisão com vistas a tornar o material intelectualmente relevante; c) Aprovação final do manuscrito para submissão.; 3. Certificam que os artigos científicos publicados estão completamente isentos de dados e/ou resultados fraudulentos; 4. Confirmam a citação e a referência correta de todos os dados e de interpretações de dados de outras pesquisas; 5. Reconhecem terem informado todas as fontes de financiamento recebidas para a consecução da pesquisa; 6. Autorizam a edição da obra, que incluem os registros de ficha catalográfica, ISBN, DOI e demais indexadores, projeto visual e criação de capa, diagramação de miolo, assim como lançamento e divulgação da mesma conforme critérios da Atena Editora.

DECLARAÇÃO DA EDITORA

A Atena Editora declara, para os devidos fins de direito, que: 1. A presente publicação constitui apenas transferência temporária dos direitos autorais, direito sobre a publicação, inclusive não constitui responsabilidade solidária na criação dos manuscritos publicados, nos termos previstos na Lei sobre direitos autorais (Lei 9610/98), no art. 184 do Código Penal e no art. 927 do Código Civil; 2. Autoriza e incentiva os autores a assinarem contratos com repositórios institucionais, com fins exclusivos de divulgação da obra, desde que com o devido reconhecimento de autoria e edição e sem qualquer finalidade comercial; 3. Todos os e-book são *open access*, *desta forma* não os comercializa em seu site, sites parceiros, plataformas de *e-commerce*, ou qualquer outro meio virtual ou físico, portanto, está isenta de repasses de direitos autorais aos autores; 4. Todos os membros do conselho editorial são doutores e vinculados a instituições de ensino superior públicas, conforme recomendação da CAPES para obtenção do Qualis livro; 5. Não cede, comercializa ou autoriza a utilização dos nomes e e-mails dos autores, bem como nenhum outro dado dos mesmos, para qualquer finalidade que não o escopo da divulgação desta obra.

Esta obra es una compilación de reflexiones y análisis sobre temas fundamentales en las ciencias humanas, se exploran diversos aspectos de la cultura, la sociedad y el comportamiento humano desde diferentes perspectivas. Los autores nos invitan a reflexionar sobre la influencia de la cultura en nuestras vidas, cómo se conforma la sociedad y cómo influye en nuestras acciones y decisiones.

A través de una cuidadosa investigación y análisis, esta obra nos brinda una visión profunda y enriquecedora de las ciencias humanas. Nos ayuda a comprender mejor la complejidad de las interacciones sociales, los cambios culturales y los patrones de comportamiento que moldean nuestra realidad.

“Ciencias humanas en perspectiva: reflexiones sobre cultura, sociedad y comportamiento” es una lectura imprescindible para aquellos interesados en comprender más profundamente los aspectos fundamentales de la condición humana. Nos invita a cuestionarnos, a reflexionar y a ampliar nuestros horizontes de conocimiento.

No pierdan la oportunidad de sumergirse en esta obra que nos invita a explorar las ciencias humanas desde una perspectiva multidisciplinaria. Les garantizo que encontrarán ideas estimulantes y nuevas formas de comprender el mundo que nos rodea.

En este libro, destacados expertos y académicos ofrecen análisis y reflexiones innovadores sobre temas fundamentales de las ciencias humanas. Desde la cultura hasta la sociedad y el comportamiento humano, cada capítulo hace una valiosa contribución para comprender nuestra realidad completa.

La cultura, como fenómeno dinámico y cambiante, se aborda desde diferentes perspectivas, examinando sus manifestaciones en diferentes contextos y períodos históricos. Los autores analizan cómo la cultura influye en nuestras identidades individuales y colectivas, así como en nuestras interacciones cotidianas.

Mientras la sociedad explora las estructuras, instituciones y procesos que la moldean. Los capítulos ofrecen una crítica mordaz de los problemas sociales contemporáneos, proporcionando herramientas conceptuales para comprender y abordar los desafíos de nuestro tiempo.

La obra también aparece en el estudio del comportamiento humano, explorando las complejidades de nuestras acciones, motivaciones y relaciones interpersonales. Desde la psicología hasta la sociología, examinamos una variedad de teorías y enfoques que nos ayudan a comprender mejor nuestras propias acciones y las de los demás.

En resumen, “Ciencias Humanas en Perspectiva” ofrece una recopilación de reflexiones que invitan a una reflexión profunda y al diálogo en torno a

temas cruciales para comprender la condición humana. Este libro se presenta como una herramienta indispensable para estudiantes, académicos y cualquier persona interesada en explorar las complejidades de la cultura, la sociedad y el comportamiento humano. ¡Esperamos que disfrutes de este apasionante viaje intelectual!

Nikolas Corrent

CAPÍTULO 1 1**CREACIÓN DE UN CENTRO DE APOYO PSICOSOCIAL PARA ESTUDIANTES Y EGRESADOS DE LA FCS DE LA UNAC**

Lina María Ortiz Vargas
 María Camila Bolaños Fernández
 Laura Marcela Cardona Salazar
 Valentina Valencia Berrio
 Mariana Patiño Bedoya
 Mateo Cano Arango

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.9142318121>

CAPÍTULO 2 12**DIAGNÓSTICO SOBRE LAS CREENCIAS DE DOCENTES PARA LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS NATURALES EN EDUCACIÓN PRIMARIA**

Gabriela Julieta Bautista López
 Jafet Roblero Soriano

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.9142318122>

CAPÍTULO 3 18**EL ADULTOCENTRISMO COMO CONDICIONANTE DE LAS OCUPACIONES DE LA INFANCIA EN EL CONTEXTO ESCOLAR**

Roberto Andrés López Andaur
 Andrea Paz Escobar Alarcón
 Mónica Palacios Tolvet
 Síbila Floriano Landim

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.9142318123>

CAPÍTULO 4 30**EL DESARROLLO DE HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES EN LOS ESTUDIANTES DE LA ESPECIALIDAD ECONÓMICO- ADMINISTRATIVO DEL BACHILLERATO ESPECIALIZADO EN CONTADURÍA Y ADMINISTRACIÓN DE LA UABJO**

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.9142318124>

CAPÍTULO 5 46**EL PASO AL COMERCIO ELECTRÓNICO DE LA CORPORACIÓN UNIFICADA NACIONAL DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN COLOMBIA**

Sergio Eladio Ballesteros Herrera

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.9142318125>

CAPÍTULO 6 90**ESTRATEGIA DE APRENDIZAJE COLABORATIVO PARA DESARROLLAR LAS COMPETENCIAS MATEMÁTICAS EN ESTUDIANTES DE SECUNDARIA**

Johnny Félix, Farfán-Pimentel
 Rommel, Lizandro-Crispín
 Carlos Luis, Carreal-Sosa

Karlo Ginno, Quiñones-Castillo

Diana Eulogia, Farfán-Pimentel

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.9142318126>

CAPÍTULO 7 109

EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE EN ENTORNOS VIRTUALES. LA EXPERIENCIA DE LOS DOCENTES EN LA EBA- UAQ DURANTE LA PANDEMIA (COVID-19)

Heidi Gabriela Cruz Nieto

Indira Perusquía de Carlos

Rosa María Dionicio Hernández

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.9142318127>

CAPÍTULO 8 118

EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DEL DOCENTE UNIVERSITARIO: UN CASO DE PERÚ

Lilliam Enriqueta Hidalgo Benites

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.9142318128>

CAPÍTULO 9 133

FORO DE TESISISTAS: UNA EXPERIENCIA EN EPOCA DE PANDEMIA EN PEDAGOGÍA SISTEMA DE ENSEÑANZA ABIERTA

Juana Velásquez Aquino

Itzel N. Lendecky Velásquez

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.9142318129>

CAPÍTULO 10..... 143

HISTORIA DE LA INTERVENCIÓN ROMANA EN TURQUÍA

Alberto Cedeño Valdiviezo

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.91423181210>

CAPÍTULO 11 168

LA CONSTRUCCIÓN DEL DESARROLLO TERRITORIAL DESDE ABAJO: UNA APROXIMACIÓN DESDE LOS TERRITORIOS COLECTIVOS DE COMUNIDADES NEGRAS EN COLOMBIA

Reinado Cuesta Borja

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.91423181211>

CAPÍTULO 12..... 191

LA EDUCACIÓN SUPERIOR INCLUSIVA. EL CASO DE UNA UNIVERSIDAD PÚBLICA EN COLOMBIA

Wadis Yovany Posada Silva

Carmenza Sánchez Quintero

Jorge Abel Castañeda Salazar

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.91423181212>

CAPÍTULO 13..... 216**LA PRODUCCIÓN ACADÉMICA EN LA FORMACIÓN DE PROFESORES: UN RETO PARA LA ESCUELA NORMAL**

Manuel Salvador Romero Navarro

Claudia Isabel Quintero Maldonado

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.91423181213>**CAPÍTULO 14.....227****SENTIMIENTOS DE SOLEDAD Y AISLAMIENTO SOCIAL EN LOS ADULTOS MAYORES DE LA PARCIALIDAD INDÍGENA ZENÚ MIRAFLOR DE PUERTO LIBERTADOR – CÓRDOBA**

Elbis del Cristo Ramos Montes

Tania Milena Torralvo Saez

Damaris Priolo Franco

Suad Helena Peñafiel Cadrasco

Martha Janeth Sáenz Niño

Keyla Rosa Coronado Almendrales

Ana Isabel Luna Vásquez

Rocío Del Carmen Atencio Orozco

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.91423181214>**CAPÍTULO 15.....235****SURCANDO EL ESTE**

Belkis Yaqueline Airaudo Olivera

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.91423181215>**CAPÍTULO 16.....242****TRAS LA HUELLA DE LA ORQUESTRA SINFÓNICA DE AGUASCALIENTES (2012-2022)**

Leslie Freitas de Torres

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.91423181216>**CAPÍTULO 17.....253****UN PLANTEAMIENTO INCLUSIVO DE LAS PRIMERAS MUJERES UNIVERSITARIAS EN SUDAMÉRICA DEL SIGLO XIX**

Estefanía Pomajambo Figueroa

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.91423181217>**SOBRE O ORGANIZADOR 262****ÍNDICE REMISSIVO 263**

CREACIÓN DE UN CENTRO DE APOYO PSICOSOCIAL PARA ESTUDIANTES Y EGRESADOS DE LA FCS DE LA UNAC

Data de aceite: 01/12/2023

Lina María Ortiz Vargas

Orcid ID 0000-0002-0218-7791
Esp. en psicología organizacional, Mg.
en Neuropsicología y PhD en ciencias
biomédicas

María Camila Bolaños Fernández

UNAC, grupo de investigación cuidado de
la vida.

Laura Marcela Cardona Salazar

UNAC, grupo de investigación cuidado de
la vida.

Valentina Valencia Berrio

UNAC, grupo de investigación cuidado de
la vida.

Mariana Patiño Bedoya

UNAC, grupo de investigación cuidado de
la vida.

Mateo Cano Arango

UNAC, grupo de investigación cuidado de
la vida.

RESUMEN: **Objetivo:** Crear un Centro de Apoyo Psicosocial para estudiantes y egresados de la Facultad de las Ciencias de la Salud de la UNAC. **Metodología:** El tipo de estudio de la presente investigación fue

exploratorio y tuvo un enfoque cuantitativo, en este se encuestaron 247 estudiantes de la FCS y 152 egresados de la FCS. **Resultados:** Se encontró en los estudiantes un porcentaje global de 97% los cuales consideran necesario contar con un espacio de apoyo psicosocial. Un 46% ha vivido situaciones estresantes que afectaron su salud mental e influyeron en la atención de algún paciente. Un 71% no contó con apoyo durante dicha situación. Un 45% no contó con un espacio para fomentar su salud mental. Un 94% considera necesaria la ayuda psicosocial. A un 95% le gustaría recibir capacitaciones sobre intervención en crisis. Se encontró en los egresados un porcentaje global de 98% los cuales consideran necesario contar con un espacio de apoyo psicosocial. Un 68% ha vivido situaciones estresantes que afectaron su salud mental e influyeron en la atención de algún paciente. Un 59% no contó con apoyo durante dicha situación. Un 49% no contó con un espacio para fomentar su salud mental. Un 96% considera necesaria la ayuda psicosocial. A un 92% le gustaría recibir capacitaciones sobre intervención en crisis y un 58% de los egresados cuenta con apoyo psicosocial en la institución dónde labora. **Conclusiones:** Se evidencia,

basados en los resultados anteriores, la ausencia e importancia del apoyo psicosocial, para prevenir y/o tratar las afecciones mentales a las cuales se expone el personal salud durante su labor.

PALABRAS CLAVE: Salud mental, Apoyo psicosocial, Área de la salud, Trastornos, Situaciones de crisis, Intervención en crisis.

INTRODUCCIÓN

El siguiente artículo hace referencia al estudio realizado para evidenciar la necesidad de la creación de un Centro de Apoyo Psicosocial para los estudiantes y egresados de la Facultad de las Ciencias de la Salud de la Universidad Adventista de Colombia, por medio de estrategias de intervención en relación a las características de las labores realizadas por este personal. Para comprender la manera en la que se intervendrá al personal, es necesario definir estas técnicas, que buscan aliviar el estrés por medio de la expresión de los sentimientos, emociones y relaciones entorno a eventos o circunstancias de impacto significativo durante el desempeño de sus labores, fortaleciendo el apoyo intergrupal en búsqueda de prevenir posibles secuelas psicopatológicas que son altamente probables tras acontecimiento críticos, (Mallo, 2017) (1).

Este estudio se realizó con el interés de evidenciar la necesidad de la creación del centro de apoyo psicosocial para estudiantes y egresados de la FCS de la UNAC justificado por el contacto con situaciones y pacientes críticos durante el desempeño de sus labores. Para esto se realizó un tamizaje de salud mental y una encuesta de interés enfocada a indagar la vivencia de situaciones estresantes que podrían afectar el desempeño de su labor y la presencia de apoyo para las mismas. (2)

El personal del área de la salud por la naturaleza de su trabajo, está constantemente expuesto a situaciones de crisis, dolor y muerte, lo que poco a poco va influyendo y por ende afectando la salud mental de los mismos (3), sumado a esto se encuentra que existen variables adicionales como lo son los horarios, una alimentación inadecuada, dificultades en el ambiente laboral entre otros que se convierten en factores que aumentan el riesgo de desarrollar y de presentar patologías o trastornos en la salud mental de esta población; es por esto que se vio la necesidad de contar con el Centro de Apoyo Psicosocial.

En diversas investigaciones se han interesado por trabajar este tema, dado que se evidencia el aumento en los factores de riesgo y el incremento en las patologías de salud mental, uno de estos estudios fue el realizado por Cindy Gonzales en el 2018, en el que dice: “un factor determinante de la calidad de un servicio asistencial en situaciones de emergencia o vulnerabilidad es el estado emocional del personal que ofrece la asistencia. En una relación de ayuda como la que proporcionan los profesionales de la salud, la empatía es un recurso fundamental e inevitable que si bien permite la comprensión del sufrimiento del afectado puede generar un efecto adverso al punto de disminuir la capacidad de respuesta y bienestar emocional llamado fatiga por compasión” (4).

Se comprende entonces que existe una relación directa entre la salud mental de los primeros respondientes y la calidad de la atención o el servicio que se va a prestar, en la cual una salud mental equilibrada o que cuente con procesos de apoyo e intervención, va a permitir a este personal realizar manejos e intervenciones más adecuadas a la población que deban atender, es aquí donde el Centro de Apoyo Psicosocial juega un papel fundamental como herramienta de apoyo; aunque ya existe el Centro de Apoyo Universitario, no es de fácil acceso, no tiene la capacidad de respuesta necesaria para la población y no cuenta con personal capacitado en psicología de la emergencia

Los trastornos mentales pueden incrementarse en situación de desastres, emergencias y circunstancias críticas en torno a eventos inesperados, se evidencia la necesidad de que los estudiantes y egresados prioricen su atención psicológica para así reducir la incidencia de patologías y trastornos a nivel psicosocial, con el propósito de permitir el normal desarrollo de sus vidas y a su vez beneficiar a los pacientes con atención adecuada, oportuna y respetuosa. (5)

MATERIALES Y MÉTODOS:

Diseño: El presente estudio se desarrolla dentro de un enfoque de investigación cuantitativo, ya que como dice Sampieri, “Cuando hablamos de una investigación cuantitativa damos aludidos al ámbito estadístico, es en esto en lo que se fundamenta dicho enfoque, en analizar una realidad objetiva a partir de mediciones numéricas y análisis estadísticos para determinar predicciones o patrones de comportamiento del fenómeno o problema planteado. Este enfoque utiliza la recolección de datos para comprobar hipótesis, que es importante señalar, se han planteado con antelación al proceso metodológico, con un enfoque cuantitativo se plantea un problema y preguntas concretas de lo cual se derivan las hipótesis. Otra de las características del enfoque cuantitativo es que se emplean experimentaciones y análisis de causa-efecto, también se debe resaltar que este tipo de investigación conlleva a un proceso secuencial y deductivo. Al término de la investigación se debe lograr una generalización de resultados, predicciones, control de fenómenos y la posibilidad de elaborar réplicas con dicha investigación.” Este proyecto pretende identificar la necesidad que se tiene de contar con un servicio de apoyo psicosocial y conocer la existencia de este mismo para su uso apropiado y con una asistencia adecuada.

Tipo de participantes: Para la presente investigación se tomó como población a los estudiantes y egresados de la FCS de la UNAC, entre la cual se encuentran, los tecnólogos en atención pre hospitalaria y enfermeros, ya que son una población que por sus características laborales, como los son los horarios laborales, el estrés propio de esta profesión, la alimentación inadecuado, el poco tiempo de descanso, la constante exposición a situaciones de crisis y dolor, y el poco tiempo para compartir con familiares y actividades de ocio, hacen que estén más expuestos a manifestar problemáticas de origen psicosocial

y por lo tanto son más vulnerables y necesitan más de la implementación y creación del Centro de Apoyo Psicosocial.

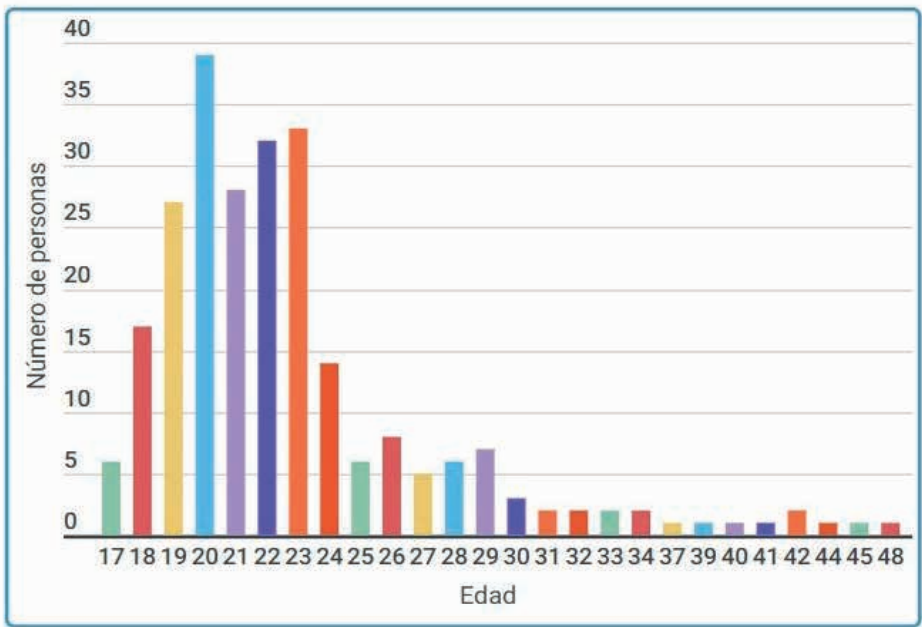
ANÁLISIS DE RESULTADOS

Después de realizar los procesos de encuestas a los participantes de la presente investigación se analizaron los resultados expuestos por los mismos, por medio de la operacionalización (interpretación) de las variables que se plantearon en el mismo estudio donde se tuvo en cuenta el tamaño muestral con el que se trabajó, además de las características sociodemográficas de la misma.

Esta investigación arrojó resultados significativos en cuanto a la necesidad de contar con el Centro de Apoyo Psicosocial para estudiantes y egresados de la FCS de la UNAC, ya que (al momento de analizar los, estos) el tamizaje arrojó resultados que demuestran la afectación en la salud mental de los encuestados.

A continuación, se muestran los resultados más relevantes que se obtuvieron en esta investigación.

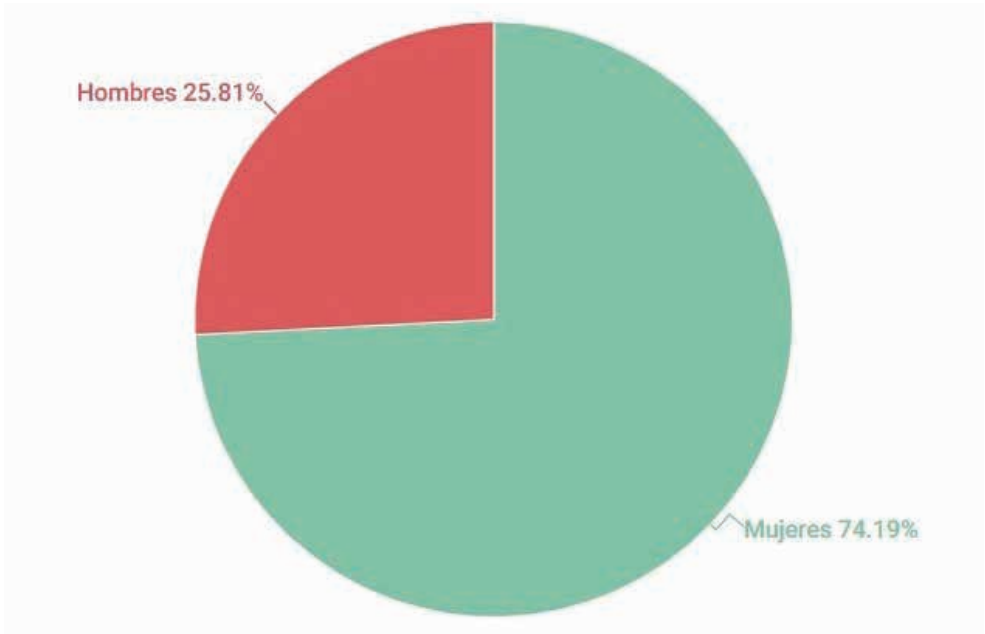
Rangos de edad



Como se puede observar en la anterior gráfica, el mayor porcentaje de la población que hizo parte de la presente investigación está en los rangos de edad entre los 19 a los 23 años, al analizar este rango generacional es importante comprender que es una población que presenta mayor vulnerabilidad a adquirir o desarrollar problemáticas psicosociales,

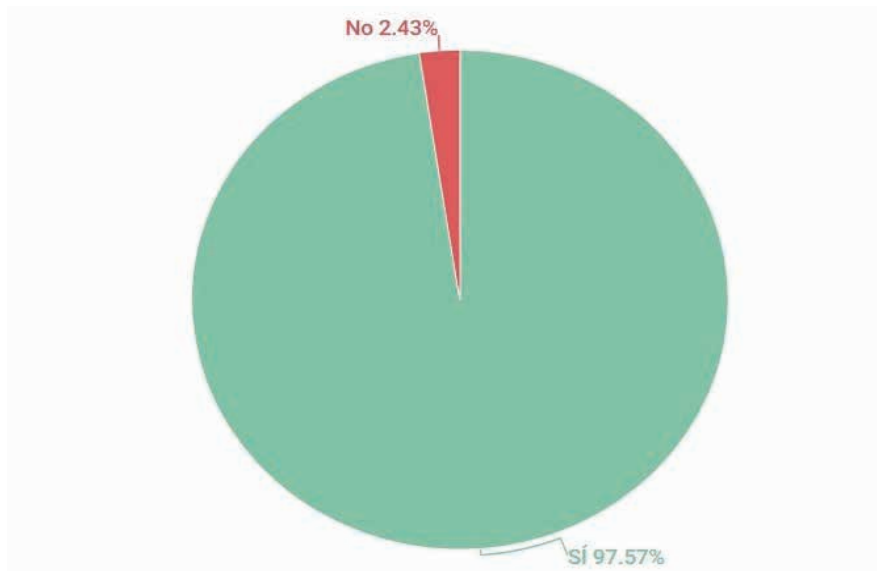
dadas las características psicológicas propias de estas edades; por lo cual se puede inferir que esto es un factor que puede influir en que se haya incrementado la presencia de problemáticas psicosociales en un porcentaje significativo después de la vivencia de situaciones de crisis

Genero



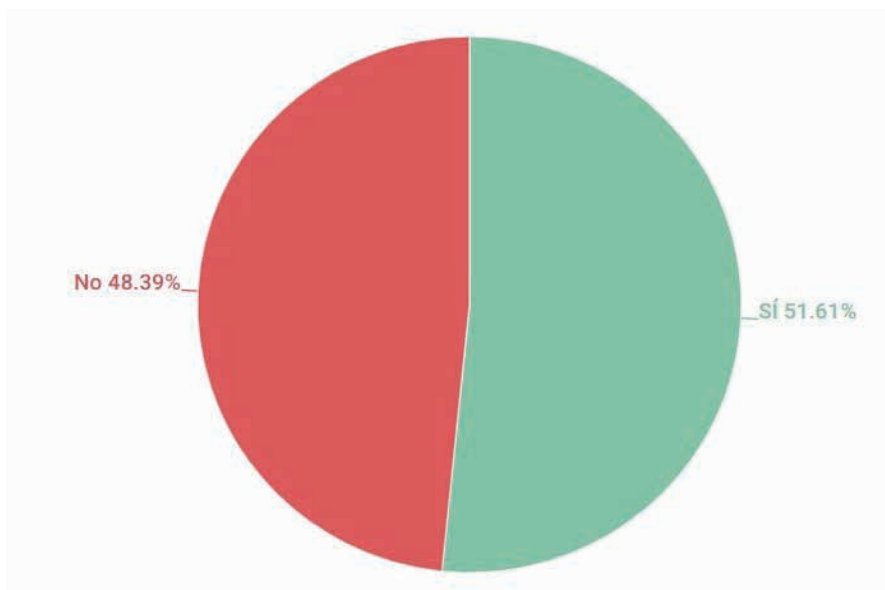
Se le realizó la encuesta a 252 estudiantes y egresados del Programa de Atención Prehospitalaria y Enfermería de la Corporación Universitaria Adventista de los cuales 65 son hombres y 187 son mujeres, siendo las mujeres la mayoría en estas estadísticas.

¿Consideras que es necesario contar con un espacio de apoyo psicosocial para los estudiantes y egresados de la facultad de la salud?



En la presente gráfica se puede observar como las personas encuestadas evidencian la necesidad de la creación del Dentro de Apoyo Psicosocial para el personal estudiantil y egresado de la facultad secundaria a la constante exposición a situaciones emocional y físicamente desafiantes en el ámbito laboral en el cual desempeñan sus labores diarias.

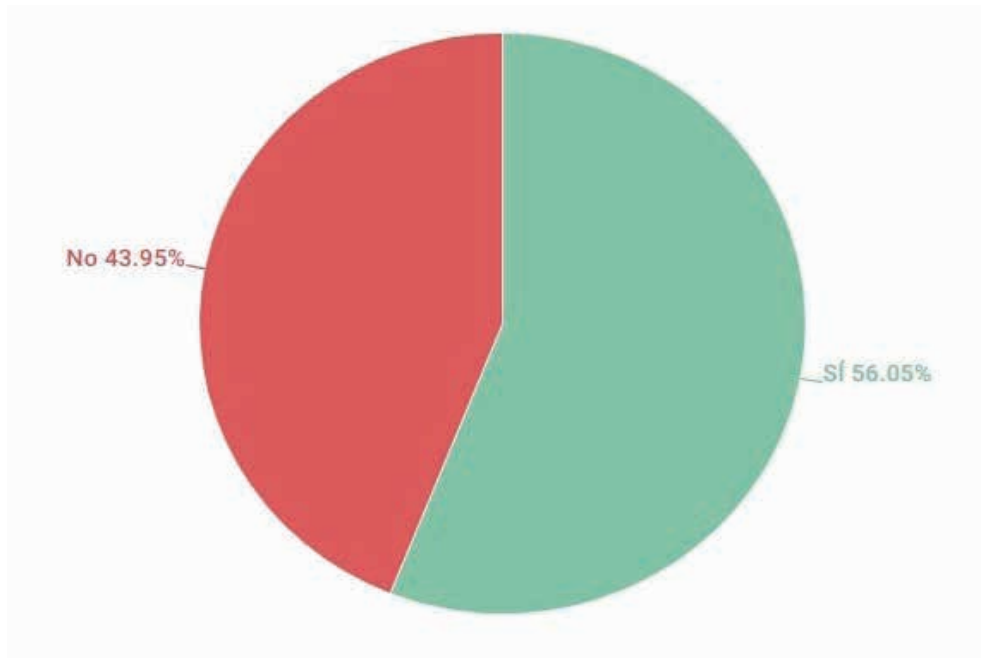
¿Se siente nervioso, tenso o aburrido?



La información que se logró obtener en este resultado fue muy interesante, ya que

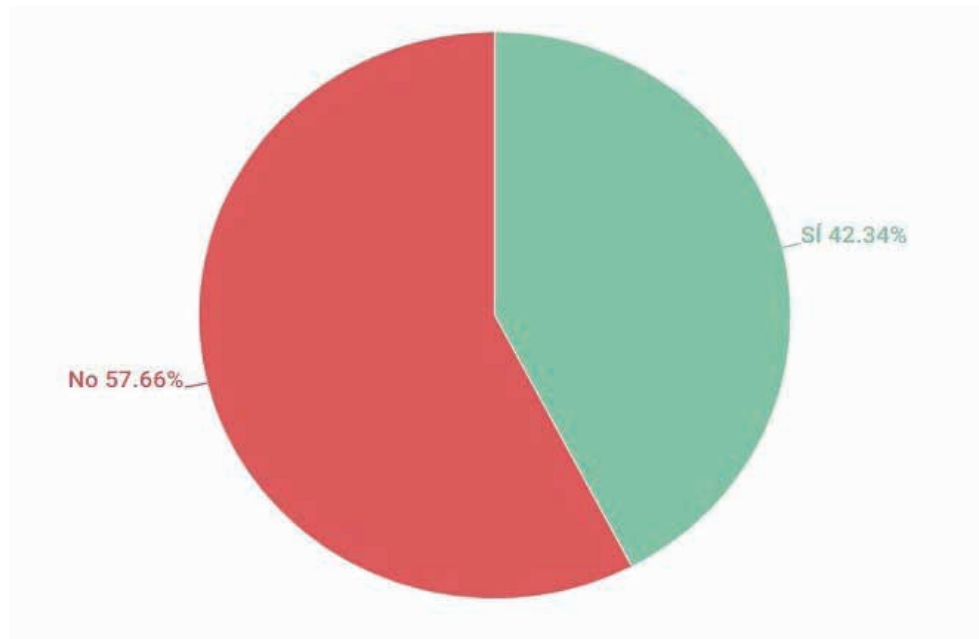
evidenció que un 51.61% de la población encuestada presenta alteraciones en su salud mental debido a las problemáticas previamente mencionadas, las cuales afectan de manera directa el rendimiento académico y laboral del personal salud durante el desempeño de sus labores y la interacción con pacientes y familiares

¿Tiene dificultad para tomar decisiones?



En esta pregunta el 56.05% de las personas encuestadas respondió de manera afirmativa a la pregunta, lo cual logra evidenciar la afectación del criterio profesional al momento de tomar decisiones de suma importancia, las cuales podrían ser determinantes en situaciones de crisis donde las decisiones no solo afectan a los estudiantes y egresados, sino también a los pacientes, familiares y entorno social.

¿Ha tenido la idea de acabar con su vida?



En esta pregunta se logró evidenciar cómo empezó a afectar estas situaciones de crisis experimentadas durante este periodo a la población objeto de estudio, ya que el 42.34% ha contemplado alguna vez en acabar con su vida, frecuentemente este pensamiento es secundario a dichas situaciones complejas que desafían su salud mental cada día

DISCUSIÓN

La presente investigación se centró en identificar la necesidad que tenían los participantes, de implementar el Centro de Apoyo Psicosocial para el manejo de situaciones de crisis y problemáticas psicosociales que han podido experimentar en su trabajo. Se realizó una búsqueda bibliográfica para analizar la pertinencia del tema con diversas investigaciones relacionadas, para comparar con los resultados hallados en el presente estudio, a continuación, se hace la relación y referencia de los mismos.

Se pudo evidenciar que la edad de los encuestados puede ser un factor que influyó en la presencia o aumento de problemáticas o trastornos psicosociales, lo cual se puede confirmar cuando se observan estudios como el realizado por la Asociación Colombiana de Psiquiatría, que tiene por título: “Suicidio: Problemática silenciosa en trabajadores de salud” (6), en donde se puede evidenciar que para los años 2021 y 2022 aumentaron las tasas de ideación e intento suicida, además de los altos índices de ansiedad, depresión, alcoholismo y consumo sustancias que se incrementan en la etapa de formación académica en especial entre los jóvenes entre 15 y 29 años, siendo este un rango de edad muy cercano a la mayor parte de la población encuestada; lo que sitúa esta población en un rango de vulnerabilidad

emocional y psicológica que los hacen más propensos de adquirir o desarrollar patologías de salud mental.

Por otra parte teniendo como punto de partida la muestra del género en donde el 74,19% de la población encuestada son mujeres se hace relevante al analizar artículos como “¿Por qué hablar de género y salud mental?” (7) de Luciana Ramos-Lira, el cual “destaca el hecho de que las mujeres no solamente presentan tasas más elevadas de trastornos mentales que los hombres, sino también síntomas más graves e incapacitantes.” La autora asegura que “en general pareciera que las mujeres son más vulnerables a que su salud mental resulte afectada por ciertos factores sociales” lo cual reafirma que al ser una facultad donde la mayor parte de su población estudiantil son mujeres es un gran indicador de que la mayoría podrían verse afectadas respecto a su salud mental.

Al analizar los resultados, se pudo observar que un 51.61% de la población se sienten nerviosos tensos o aburridos, lo cual se puede evidenciar en diferentes artículos tales como: “Relaciones entre estrés académico, apoyo social, salud mental y rendimiento académico en estudiantes universitarios venezolanos” (8) el cual expone que “los estudiantes se enfrentan cada vez más a exigencias, desafíos y retos que les demandan una gran cantidad de recursos físicos y psicológicos de diferente índole. Tal situación les puede hacer experimentar agotamiento, poco interés frente al estudio, y autocrítica (Caballero, Abello & Palacios, 2007), e, incluso, llevarlo a la pérdida de control sobre el ambiente, aunque sea sólo transitoriamente (Martín, 2007).”; también en la investigación realizada en el artículo titulado: “Burnout en estudiantes universitarios” (9), en el cual los autores analizan este síndrome y lo definen como “una consecuencia y respuesta al estrés crónico vinculado al rol, la actividad y el contexto académico, de carácter maligno, insidioso y que puede afectar el desarrollo, el compromiso y la satisfacción de los estudiantes con su formación y vida académica, además de su salud psicosocial (Caballero, 2012).” y refieren que afecta tres dimensiones “agotamiento, despersonalización y baja eficacia profesional (Gil Montes, 2007; Maslach & Jackson, 1981)”; de esto se concluye que la carga académica es un factor altamente influyente en la salud mental de los estudiantes y puede generar en ellos desarrollos negativos si no se maneja adecuadamente.

La dificultad en la toma de decisiones afecta a un 56.05%, y esta puede tener su origen en diferentes causas; como se destaca en el análisis “La toma de decisiones en salud y el modelo conceptual de Ottawa” (10), dentro de los factores que pueden influir en esta dificultad se encuentran la presión social, la falta de apoyo y la falta de seguridad en sí mismo, llevando esto a un conflicto decisional e incertidumbre en el personal de salud, lo que puede resultar en un error que perjudique al paciente o al personal. Siendo estos prevenibles por medio de un manejo psicosocial adecuado.

Otro aspecto necesario a analizar en los resultados es la problemática de la ideación suicida, donde se manifiesta que un 42.34% responde que han tenido ideaciones suicidas, y a pesar de que este resultado no arroja la mayoría de la población encuestada, se

manifiesta que es una cifra realmente preocupante y que este es un problema que afecta de igual forma que la depresión y el suicidio; esto se puede evidenciar en estudios como el realizado por la Organización Mundial de la Salud en la pandemia, donde advierte sobre elevados niveles de depresión y pensamientos suicidas en personal de salud de América Latina, lo cual permite evidenciar el impacto que pudieron tener este tipo de situación en la Salud Mental de esta población.

Teniendo en cuenta todo lo anteriormente expresado de acuerdo al artículo “Relaciones entre estrés académico, apoyo social, salud mental y rendimiento académico en estudiantes universitarios venezolanos” (8) apoya la idea principal de este proyecto teniendo como idea principal que “El apoyo social constituye uno de los factores protectores” (Adler & Matthews, 1994; Feldman, 2001; Ganster & Victor, 1988; Pacheco & Suárez, 1997).

En el ámbito académico, se ha encontrado que el apoyo social podría actuar, además, como un potenciador en el logro de un desempeño satisfactorio de los estudiantes (Román & Hernández, 2005), ya que contribuiría a que afronten a los factores estresantes propios de su ambiente, con mayores probabilidades de éxito (Labrador, 1995” en donde la población encuestada apoya en un 97.57% sentir la necesidad de contar con un espacio psicosocial donde se puedan sentir seguros y entendidos al expresar sus problemas de la vida cotidiana respecto a su labor.

REFERENCIAS

1. Mallo. Intervenciones post traumáticas tempranas. IX Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXIV Jornadas de Investigación XIII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. [Internet] Argentina: Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires [Consultado el 10 de septiembre del 2021] Disponible en: https://www3.paho.org/hq/index.php?option=com_docman&view=download&category_slug=salud-mental-emergencias-7358&alias=33988-guia-tecnica-salud-mental-situaciones-desastres-emergencias-988&Itemid=270&lang=es_
2. Juárez García. A. “Síndrome de burnout en personal de la salud durante la pandemia COVID 19, en un semáforo naranja en la salud mental.” [Internet] diciembre 2020 [Consultado el 12 de septiembre del 2021] Disponible en: https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7660279_
3. Khoo Erwin. El agotamiento emocional está asociado con factores estresantes relacionados con el trabajo: estudio multicéntrico y transversal en hospitales públicos de Malasia [Internet] 2017 [Consultado el 03 de octubre del 2021] Disponible en: <http://www.scielo.org.ar/pdf/aap/v115n3/v115n3a02.pdf>
4. González Procel C. Fatiga por compasión en los profesionales del servicio de emergencia- revista científica- dominio de las ciencias, Dom. Cien., ISSN: 2477-8818-Vol. 4, núm. 1 [Internet] 2018 [Consultado el 10 de septiembre del 2021] Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6313248>

5. Moreno. Métodos para mitigar el estrés en los equipos de intervención Defusing y Debriefing [internet] 2012 [Consultado noviembre 2 de 2021] Disponible en: https://www.portalesmedicos.com/publicaciones/articulos/4485/4/Metodos-para-mitigar-el-estres-en-los-equipos-de-intervencion.-Defusing-y-Debriefing_
6. Consultorsalud. Suicidio: una problemática silenciosa en trabajadores de salud. [Internet] 2022 [Consultado mayo 21 de 2023] Disponible en: <https://consultorsalud.com/suicidio-problema-silenciosa-trabajadores-salud/>
7. Luciana Ramos-Lira (2014). ¿Por qué hablar de género y salud mental? [Internet] 2014, [Consultado mayo 21 del 2023] Disponible en: https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-33252014000400001_
8. Caballero, Abello & Palacios. Relaciones entre estrés académico, apoyo social, salud mental y rendimiento académico en estudiantes universitarios venezolanos [Internet] 2007 [Consultado en mayo 21 del 2023] Disponible en: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1657-92672008000300011
9. Caballero. Burnout en estudiantes universitarios [Internet] 2012 [Consultado en mayo 21 del 2023] Disponible en: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-417X2015000300007
10. Mendoza P.S., Jofré A.V., Valenzuela S.S. La toma de decisiones en salud y el modelo conceptual de Ottawa [Internet] 2006 [Consultado en mayo 04 del 2022] Disponible en: http://www.scielo.org.co/pdf/iee/v24n1/v24n1a09/D_

DIAGNÓSTICO SOBRE LAS CREENCIAS DE DOCENTES PARA LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS NATURALES EN EDUCACIÓN PRIMARIA

Data de aceite: 01/12/2023

Gabriela Julieta Bautista López

Jafet Roblero Soriano

Licenciado en Educación Primaria
Benemérita Escuela Nacional de Maestros
Ciudad de México

RESUMEN: Este trabajo es parte de la tesis bajo la propuesta de la practica propia con el título ENSEÑAR CIENCIAS NATURALES MEDIANTE INDAGACION EN LA ESCUELA PRIMARIA deriva de la problematización sobre la enseñanza de las ciencias naturales en educación primaria, a partir de dos preguntas ¿La práctica educativa en la enseñanza de las ciencias naturales agrada a los docentes de educación primaria y a los futuros docentes? Y no solo si ¿Existe una metodología viable para la enseñanza de las ciencias naturales en la escuela primaria? Por un lado, se propone una propuesta para mejorar la didáctica de la enseñanza de las ciencias naturales desde la indagación propuesta por John Dewey. Otro factor determinante relacionado con las creencias de los docentes sobre su agrado al enseñar ciencias naturales. Por ello se integra un diagnóstico con 50 docentes, bajo dos categorías los docentes frente a grupo y

los docentes en formación y se integra una prueba piloto sobre la indagación.

PALABRAS CLAVE: práctica educativa, enseñanza de las ciencias naturales. creencias docentes y indagación

ABSTRACT: This work is part of the thesis under the proposal of the own practice with the title TEACHING NATURAL SCIENCES THROUGH INQUIRY IN PRIMARY SCHOOL derives from the problematization on the teaching of natural sciences in primary education, based on two questions Does the educational practice in the teaching of natural sciences please primary school teachers and future teachers? Is there a viable methodology for teaching natural sciences in elementary school? On the one hand, a proposal is made to improve the didactics of natural science teaching based on the inquiry proposed by John Dewey. Another determining factor is related to teachers' beliefs about their pleasure in teaching natural sciences. For this reason, a diagnosis is integrated with 50 teachers, under two categories: teachers in front of the group and teachers in training, and a pilot test on inquiry is integrated.

KEYWORDS: educational practice, teaching of natural sciences. teacher beliefs

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

En atención al objeto de estudio de esta tesis referente a la enseñanza de las ciencias naturales, orientada por dos preguntas ¿Existe una metodología viable para la enseñanza de las ciencias naturales en la escuela primaria? Y ¿La práctica educativa en la enseñanza de las ciencias naturales agrada a los docentes de educación primaria y a los futuros docentes? Entonces estas preguntas se relacionan con el rezago educativo detectado en la prueba PIZA, el escaso tiempo asignado en el curriculum, así como la relación con una causa más la cual está frenando a los docentes para ofrecer en su tiempo de práctica el conocimiento de las ciencias naturales desde sus concepciones, creencias y actitudes.

JUSTIFICACIÓN

La titulación por vía de tesis en la Benemérita Escuela Nacional de Maestros en la Ciudad de México se ofrece para el Plan de Estudios de Licenciatura en Educación Primaria 2012, es el primer motivo de interés para realizar esta investigación, pues se convierte en una reflexión de la propia práctica docente del saber y del hacer que humaniza, cuya relevancia es concientizar sobre la importancia de las ciencias naturales en la escuela primaria y el importante rol del docente. Por otro lado, se enlaza a la importancia de la investigación en la sociedad para el desarrollo de conocimientos, la vinculación del niño a las habilidades y competencias investigativas que se pueden habilitar a partir de buscar estrategias que permitan motivar al alumno en el saber científicos desde los aportes de John Dewey sobre la indagación. Y ante el dato obtenido del trabajo de los autores. Daza y Moreno (2010) quienes señalan que: “enseñar ciencias es una práctica que satisface al 29% de los profesores quienes la reconocen como la mejor experiencia de su vida” (p.558). Se complementa la investigación.

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Los desafíos de la Educación en la actualidad se vinculan a la construcción de conocimiento en el Siglo XXI, se caracteriza por la incertidumbre en todos los ámbitos disciplinarios, las Ciencias Naturales, para el trabajo escolar, Podemos comprender para la didáctica desde J. Dewey quien sugiere al maestro relacionar su educación con los recursos naturales citado por Magalhães (2017).

“acercamiento al conocimiento de la experiencia, [...] postular un nuevo modelo teórico en el que el conocimiento [...] método científico y lo relaciona con la filosofía [...] método experimental al cual define a la educación como destreza en la adquisición de conocimientos científicos [...] pasa de designar

el conocimiento como un conjunto de creencias a darle sentido, teniendo a el conocimiento como conexión y no representación. De igual forma a entender la perspectiva en la enseñanza de las ciencias" (p.2-26).

Por otro lado, el sujeto de la acción de educar, en la escuela primaria el docente frente a grupo y el docente en formación, están supeditados a su satisfacción en la enseñanza de las ciencias naturales, en autores como Flores-Camacho, Tacca Huamán, D. R y Daza-Pérez, E., & Moreno-Cárdenas, J. A, quienes en sus libros y textos refieren dificultades que relacionan a las concepciones, creencias y actitudes para dar ciencias. Enseñar ciencias naturales va más allá de poner a disposición de nuestros alumnos ciertos contenidos, por eso lo dicho por los autores mencionados se relaciona con el aprendizaje del alumno o estudiante, "es el aprendizaje de contenidos conceptuales el campo más indagado en el conjunto de investigaciones sobre el aprendizaje de las ciencias naturales. (Coll, p. 26-31 1987, citado por Fumagalli 1997). Lo que nos lleva a pensar sobre la relación del agrado por enseñar ciencias naturales y las metodologías de su didáctica.

Y por último para la didáctica de la enseñanza de las ciencias naturales, se propone a la indagación como una ruta de mejora en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Martin Hansen (2002) citado en Canayo y Ruiz (2019) expresan que hay cuatro tipos de indagación, los cuales define de la siguiente forma:

- a. Indagación abierta: "Permite la participación activa del estudiante en el aula en la realización de experiencias y el uso de tecnologías; realización de trabajos colaborativos y a la formulación de preguntas permanente del estudiante".
- b. Indagación guiada. "El docente participa apoyando al estudiante en la solución del problema asignado antes".
- c. Indagación acoplada: "Formada por la indagación abierta y guiada".
- d. Indagación estructurada. "Es una indagación dirigida primordialmente por el profesor, para que los alumnos lleguen a puntos finales o productos específicos". (Hansen, p. 34-37, 2002, citado por Canayo y Ruiz 2019).

OBJETIVOS

- Identificar las características de percepción de los docentes en formación y en servicio en la enseñanza de las ciencias naturales a través de entrevistas y formularios.
- Explorar la percepción de los docentes sobre la enseñanza de las ciencias naturales en la escuela primaria y mediante prueba piloto proponer la indagación.

METODOLOGÍA

La investigación de la tesis ENSEÑAR CIENCIAS NATURALES MEDIANTE INDAGACION EN LA ESCUELA PRIMARIA en la fig. 1 se expone el proceso, es una tesis de enfoque cualitativo, exploratorio dado que este problema no está claramente definido,

se llevó a cabo una precisión diagnóstica para comprenderlo mejor, proporciona hallazgos para iniciar otros estudios similares. Flick (2007)

“manifiesta que la investigación cualitativa estudia el conocimiento y las prácticas de los participantes, además de que esta, toma en consideración que los puntos de vista y las prácticas en el campo son diferentes a causa de las distintas perspectivas subjetivas y los ambientes sociales relacionados con ellas”. (p. 20).

Entonces 50 docentes son una muestra Tabla 1. Para indagar sobre el gusto por la enseñanza de ciencias naturales, mediante tres tipos de técnicas de recolección como: cuestionarios, entrevista y se complementa para la parte didáctica, la observación participante sobre la propia práctica. El cuestionario se realizó mediante formularios de Google, las entrevistas estructuradas y desde la observación participante se realizó una prueba piloto.

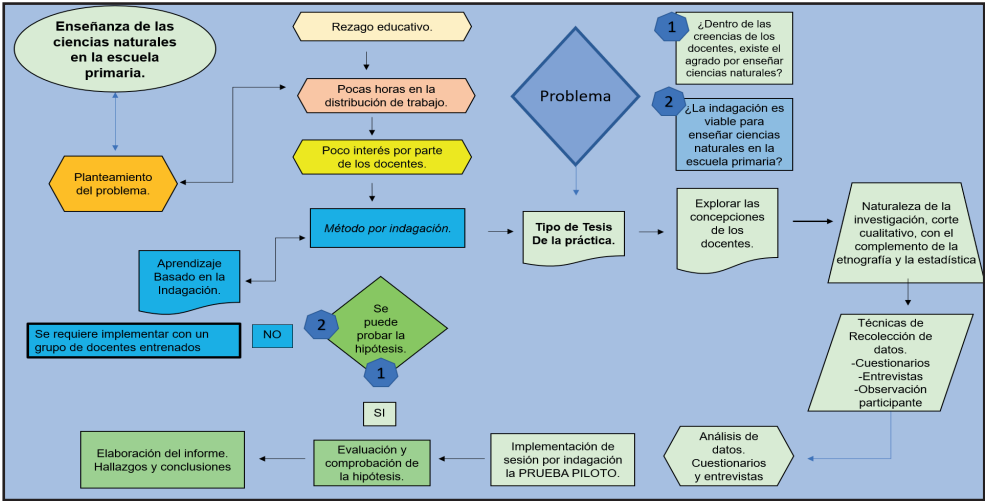


Fig 1 Diseño de la investigación para el diagnóstico
Fuente: Elaboración personal.

Se procedió a integrar un diagnóstico desde la propuesta de las autoras González y Gutiérrez (2007), las cuales sostienen que “la investigación educativa se desarrolla desde el proceso de evaluación que parte del diagnóstico, analizando acciones humanas de padres y alumnos en situaciones sociales, relacionándose con problemas del día a día”.

RESULTADOS Y CONCLUSIONES

En el análisis de datos anexos, se obtuvo información de los cuestionarios Tabla 2, las encuestas Tabla 3 y para la observación participante se logró realizar una sesión piloto sobre la metodología didáctica de la indagación Tabla 4. Los resultados abarcan recomendaciones, contenidos, metodología didáctica y satisfacción en enseñar ciencias

naturales. Pero en cierta forma preocupa mejorar la experiencia y mejorar la satisfacción de la enseñanza de las ciencias naturales, son asignaturas tanto en la formación de docentes como en las que se abordan en la escuela primaria, las bases para llegar a tener una conciencia sobre las ciencias de la naturaleza, lo cual nos lleva a conservar nuestra salud y el cuidado del medio ambiente para una sana convivencia con el medio ambiente.

Ciudad de México 50 docentes; 33 frente a grupo en primaria y 20 futuros docentes de sexto y octavo semestre de la BENM, mediante técnicas de recolección como son: cuestionarios, entrevistas y observación de la práctica propia desde una prueba piloto. Se da cuenta de un planteamiento diagnóstico para la reflexión sobre esta circunstancia.	
Docentes frente a grupo	Docentes en formación
Ciudad de México	Ciudad de México
Alcaldía Venustiano Carranza	Alcaldía Miguel Hidalgo
Escuela primaria Anahuachítil	Benemérita escuela nacional de maestros.

Tabla 1. Muestra de los sujetos docentes frente a grupo y docentes en formación.

Resultados del análisis CUESTIONARIOS		
Hallazgos inferidos	Docentes frente a grupo	Docentes en formación
Recomendación para enseñar Ciencias	ENSEÑANZA A TRAVÉS DE LA EXPERIMENTACIÓN	ENSEÑANZA DE FORMA LÚDICA
Forma por la cual los docentes logran que los alumnos consoliden temas científicos.	A TRAVÉS DE LA EXPERIMENTACIÓN	DESDE LA REALIDAD DEL ALUMNO
Opción para una formación apropiada en el alumno.	A través de la creatividad e indagación se logra un aprendizaje concreto y significativo.	A través de la creatividad e indagación se logra un aprendizaje concreto y significativo.
Método didáctico más utilizado para enseñar C.N.	SIN MÉTODO ESPECÍFICO	Enseñar ciencias por descubrimiento.
Opciones favorece la enseñanza de las ciencias	Diseñar una sesión a través de la actualización por medio de la indagación, para evitar la memorización y promover la creatividad, la imaginación, la curiosidad y el amor por el conocimiento.	Diseñar una sesión para evitar la memorización y promover la creatividad, la imaginación, la curiosidad y el amor por el conocimiento.
Que opina que el 71% de los docentes no les satisface enseñar ciencias naturales	60 % de los docentes frente a grupo, mencionan que no están de acuerdo con esta afirmación. 40 % de los docentes afirman estar de acuerdo con esta afirmación.	70.5 % de los docentes en formación, mencionan que no están de acuerdo con esta afirmación. 41.2 % de los docentes afirman estar de acuerdo con esta afirmación.
¿Conoce la metodología por indagación?	36.7% Le interesaría conocerla	52.9 % Si la conozco

Tabla 2. Respuestas de cuestionarios

Resultados del análisis de ENTREVISTAS		
Hallazgos inferidos	Respuesta DETONADORA de los Docentes frente a grupo	Respuesta DETONADORA de los docentes en formación
Cómo ven los docentes a las ciencias que se enseña en la escuela primaria.	Monótona, muchos conceptos sin aplicación.	Superficial debido a que no se ven los temas con profundidad.
Principal obstáculo al momento de planificar y al enseñar ciencias naturales.	El tiempo, las actividades propuestas en planes y programas son de interés, pero el tiempo asignado para realizarlas no es suficiente.	El tiempo y los materiales didácticos son muy complejos.
Que tanto le satisface enseñar la asignatura de ciencias naturales.	Neutral, es mi obligación impartir esta materia.	SATISFECHO
La importancia de una formación básica en el dominio de contenidos científicos.	Si, no es mi materia favorita, pero es muy importante que el alumno conozca estos contenidos y los aprenda como parte de su formación.	Si, porque si no tenemos esa formación no podemos impartir la asignatura apropiadamente.
Las ciencias naturales acercan a los alumnos a lo tangible.	Más que a lo tangible es a lo significativo. Para que se apropien de un conocimiento base cuando puedan aplicar el método científico no se confunden.	Si, la ciencia permite abrir un mejor panorama a los alumnos, de igual forma permite percibir de forma más clara y precisa los conocimientos.
¿Los docentes construyen su forma de enseñanza de acuerdo a su propia experiencia como estudiante de la ciencia?	Estamos muy limitados mentalmente y si influye el cómo fue nuestro acercamiento a ella.	Si, el docente enseña de acuerdo a su experiencia personal.

Tabla 3. Respuestas de entrevistas

Resultados del análisis de Observación participante		
Hallazgos inferidos	Reflexión del docente investigador	Reflexión de docente titular
El gusto desde una mirada personal y el logro alcanzado.	No fue fácil el planteamiento de la prueba piloto, todo el proceso fue trabajado de forma metódica y sistemática, debo de mencionar que desde mi perspectiva el enseñar esta asignatura, sí tiene que ver el gusto por las ciencias naturales, el gusto por el conocimiento científico. Al finalizar el proceso, puedo decir que me dejó satisfacción el haber trabajado esta metodología.	El trabajo presenta una adecuada planeación en donde se observa el interés y dedicación del docente, al trabajar se hacen planteamientos, se dan indicaciones, se hace reflexionar y analizar constantemente al alumno, felicidades por el empeño al trabajar.

Tabla 4. Resultados observación participante

REFERENCIAS

Daza-Pérez, E., & Moreno-Cárdenas, J. A. (2010). El pensamiento del profesor deficiencias en ejercicio. Concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias naturales. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 9(3), 549-568.

FLICK, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*, Ediciones Morata 2ª Reimpresión <http://investigacionsocial.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/sites/103/2013/03/INVESTIGACIONCUALITATIVAFLICK.pdf> Recuperado el 9 de enero de 2022.

Fumagalli, Laura (1997), "La enseñanza de las ciencias naturales en el nivel primario de educación formal. Argumentos a su favor", en Hilda Weissmann (comp.) *Didáctica de las ciencias naturales. Aportes y reflexiones*, Buenos Aires, Paidós (Paidós Educador), pp. 15-35.

Flores-Camacho, F. (2012). La enseñanza de la ciencia en la educación básica en México. México: INEE, 5-111.

Tacca Huamán, D. R. (2010). La enseñanza de las ciencias naturales en la educación básica.

EL ADULTOCENTRISMO COMO CONDICIONANTE DE LAS OCUPACIONES DE LA INFANCIA EN EL CONTEXTO ESCOLAR

Data de aceite: 01/12/2023

Roberto Andrés López Andaur

Escuela de Terapia Ocupacional, Facultad
de Psicología, Universidad de Talca,
Talca, Chile

Andrea Paz Escobar Alarcón

Escuela de Terapia Ocupacional,
Facultad de Ciencias de la Rehabilitación,
Universidad Andrés Bello, Talcahuano,
Chile

Mónica Palacios Tolvett

Carrera de Terapia Ocupacional de
la Facultad de Ciencias Médicas,
Universidad de Santiago de Chile, Chile

Síbila Floriano Landim

Escuela de Terapia Ocupacional, Facultad
de Psicología, Universidad de Talca,
Talca, Chile

INTRODUCCIÓN

Al mirar la escuela, es posible encontrarse con un debate en relación a las medidas disciplinarias desde el contexto escolar, donde se buscó entregar la facultad de la expulsión directa de los alumnos frente a faltas conductuales consideradas

graves dentro de un establecimiento educativo, llamando la atención de los autores con la facilidad que la población en general legitimaba dicha forma de violencia con la que se buscaba operar, al limitar el derecho a la educación no por problemas vinculados a los estudios en sí mismos, sino por temas disciplinares, dando cuenta a gran voz el carácter reproductor de la cultura que tiene la escuela, que parece ser de más relevancia que el proceso de enseñanza.

Por otra parte, frente al auge de la terapia ocupacional social, desde el sur, y la motivación de ésta por dar voz a los sin voz, nace el interés de poder investigar la relación que sucede dentro del dispositivo escolar en su relación al adultocentrismo como condicionante en las ocupaciones en la infancia, en relación al lugar que ocupa la infancia en las relaciones de dominación, y cómo se ha convertido en el sujeto oprimido por defecto, teniendo esto validación cultural. A su vez, busca tensionar la forma en que desde la disciplina se ha mirado la infancia, a fin de transformar las prácticas

asociadas a niños y niñas, desde una lógica donde éstos tengan la facultad de ser parte de los procesos. Además, busca responder a un campo innovador para la disciplina que permita tener un alcance más amplio a lo que ya se comprende el ejercicio de la TO en el campo educativo.

La pregunta de investigación, que surge a raíz de lo anteriormente expuesto es ¿cómo el adultocentrismo ha condicionado las ocupaciones de la infancia desde el contexto escolar?

A fin de dar respuesta a esta pregunta se desarrollarán observaciones participantes y entrevistas grupales a niños y niñas pertenecientes a un mismo establecimiento educacional que se encuentren cursando tercero básico al momento de realizar la investigación y a las profesoras/es guías de dichos cursos, entendiendo que en un sistema de dominación tanto los dominados como dominadores son víctimas de la cultura y por ende se trata de un proceso inconsciente. Los datos recogidos serán analizados desde el análisis crítico del discurso

El objetivo central de este estudio fue analizar cómo el adultocentrismo condiciona las ocupaciones de la infancia en el contexto escolar.

METODOLOGÍA

Diseño de investigación

La presente investigación se definió bajo los parámetros de tipo cualitativa, ya que, como plantea Sandoval (2002): “Los acercamientos de tipo cualitativo reivindican el abordaje de las realidades subjetiva e intersubjetiva como objetos legítimos de conocimiento científico (p. 15)”.

El enfoque de la investigación fue de carácter crítico, junto a ello las técnicas de producción y análisis de la información fueron seleccionadas a base de este mismo enfoque. Según Miguel Valles (1999), señala que: “El paradigma de la indagación crítica (...) enfoca la realidad de la dominación, la distribución del poder y las desigualdades asociadas. Apunta a los efectos del sistema. Se sirve del conocimiento histórico (...) para desenmascarar la ideología y la experiencia del presente, logrando una conciencia emancipada y verdadera. Se adecúa al compromiso político y al estudio de los sistemas (p. 56)”.

El propósito del enfoque crítico es la transformación social y la emancipación, a través de la desnaturalización y la problematización de lo que se concibe como verdadero y saber absoluto. Desde el análisis de las estructuras de poder que rigen la organización social, comprendido también en el campo del contexto escolar actual, existen discursos y prácticas dominantes que configuran la subjetividad de la infancia y, asimismo, generan una reproducción de dicha noción, la cual, produce a su vez, efectos políticos y sociales.

Diseño Muestral

En esta investigación, el tipo de muestra que se utilizó fue de conveniencia e intencionada, ya que permitió seleccionar casos característicos de la población objetivo, además de casos accesibles que aceptaron ser incluidos, esto fundamentado en la proximidad de los sujetos/as para los investigadores.

El universo del contexto social que se comprendió durante la investigación la constituyeron niñas, niños y adultos de una escuela, donde en esta última se posiciona como la institución encargada de entregar el conocimiento académico de acuerdo a las normativas legales en Chile en educación.

La investigación fue situada en una comunidad educativa municipal, de un sector urbano de la región del Bio Bio, Chile. Esta institución presta servicios de fines educativos en niveles de enseñanza parvularia, básica y Programa de integración escolar (PIE) opción 4. Cabe señalar, que su población tiene directa relación con los fundamentos teóricos y los objetivos planteados para la presente investigación.

La escuela presta servicios educativos a 412 niños y niñas entre 4 a 13 años de edad, aproximadamente. Además, mantiene una dotación de adultos distribuidos en 41 profesores, 4 profesionales de equipo psicosocial, 6 inspectores de internado, 5 inspectores de patio, 4 asistentes de párvulo, 4 ayudantes de sala, 6 funcionarios administrativos y 3 auxiliares de servicios menores. Debido a la estructura dada por la normativa legal de educación, la escuela mantiene su funcionamiento en su nivel parvulario 2 cursos de pre kínder, 2 cursos de kínder. Nivel básico, 16 cursos básicos (dos cursos de primero a octavo básico) y 1 curso decreto 87¹, opción 4 (PEI ESLC, 2018, p16).

Como el foco de la investigación está en cómo el adultocentrismo ha condicionado las ocupaciones de la infancia en el contexto escolar, la muestra abarcó a dos grupos de población, debido a la relación directa e indirecta de los participantes, uno compuesto por adultos y otro por niños y niñas pertenecientes al tercer nivel de enseñanza básica, siendo este nivel designado por el establecimiento para la realización de esta investigación. Por lo tanto, existieron criterios de inclusión y de exclusión distintivos para cada grupo de estudio.

Para efectos de la primera unidad muestral, los criterios de inclusión fueron: ser mayor de 18 años, estar desempeñando funciones en un establecimiento educacional actualmente y estar cumpliendo funciones en ese espacio hace más de seis meses, mantener una relación constante con niños y niñas en el contexto escolar. Para este mismo grupo los criterios de exclusión fueron: ser menor de 18 años, no trabajar en un establecimiento educacional o llevar menos de seis meses, y no mantener una relación constante con niñas y niños en el contexto escolar.

Para la segunda unidad de muestreo los criterios de inclusión fueron: encontrarse matriculado en tercer nivel de enseñanza básica, además encontrarse asistiendo al

¹ El Decreto Exento 87 fue publicado en 1990 y modifica la educación especial en las escuelas regulares, aprueba planes y programas de estudio para alumnos con discapacidad intelectual.

establecimiento educacional. Los de exclusión fueron: no pertenecer a un establecimiento educacional, no estar cursando el tercer nivel de educación básica.

A continuación, se detallará la caracterización de los sujetos/as y el contexto en el cual se desarrolló.

Caracterización de sujetos/as y contexto de desarrollo:

La Escuela en la que se desarrolló esta investigación se encuentra ubicada en la VIII región, en la frontera con la IX, se sitúa en el área urbana, a dos cuadras de la plaza de armas de la comuna, ocupando una cuadra casi completa, en su parte posterior se ubica a las faldas de un cerro, lo cual permite una conectividad más cercana con la naturaleza, y en el lado anterior se encuentra una calle y casas residenciales. Es una escuela mixta en género, donde en la población estudiantil se evidencia que la proporción entre hombres y mujeres es similar, sus estudiantes en gran parte pertenecen a sectores rurales, lo que hace ser de esta escuela mixta en poblaciones urbanas y rurales. No así en el caso de los docentes, donde se observa predominancia del género femenino sobre el masculino y viven en sectores urbanos.

- El total de participantes de esta investigación corresponde a 42 personas, divididas entre, 40 niñas y niños, entre los dos cursos terceros básicos, de las cuales su rango etario fluctúa de 7 a 9 años aproximadamente, y 2 docentes que mantienen relación directa con los estudiantes, cuyas edades oscilan entre 37 y 40 años.
- El contexto de desarrollo de la investigación correspondió a los espacios de interacción cotidiana del contexto escolar: Salas de clases, pasillos, hall principal, patio, baños, comedores.

La estrategia de muestreo correspondió dada por un informante clave, “El informante Clave es una persona capaz de aportar información sobre el objeto de estudio y constituye un nexo de unión entre dos universos simbólicos diferentes” (Monistrol, 2007, p.2). La persona pertenece al equipo directivo de la institución escolar, persona que se encuentra activamente en relación con los estudiantes y docentes del establecimiento. Para esto se concretó una reunión con dicha persona, donde se establecen los alcances de la investigación y los parámetros en la que la institución podía apoyar, junto a ello se entrega un elevamiento de solicitud de carácter formal, solicitando llevar a cabo la investigación en dicho espacio.

Técnicas e Instrumentos de Producción de Información

Para efectos de la producción de la información y de acuerdo al tipo de investigación cualitativa se utilizarán dos técnicas: entrevistas grupales y observación participante.

a) Entrevista grupal:

La entrevista en grupo es aquellas donde un número de personas son reunidas en

un lugar con el fin de que “expresen sus opiniones, revelen sus actitudes o manifiesten sus conductas” (Ruiz, 2003. p.249).

Sin embargo, el orden en las que se vaya originando el diálogo es de carácter flexible, con el objetivo que el grupo de sujetos/as logre manifestar a cabalidad su sentir acerca de las temáticas de interés del investigador. En este sentido la entrevista grupal tiene un enorme valor como forma de aproximación a las ideas, intenciones o reflexiones de los participantes. En el plano investigativo esta técnica planteada fue ejecutada a los dos grupos de población (muestra), la realización de las entrevistas implicó confeccionar pautas de entrevistas de carácter flexible, lo que permitió profundizar en información relevante para la investigación. Las entrevistas fueron situadas en un contexto predeterminado por la institución escolar, tanto así que durante la primera reunión de planificación de actividades el equipo directivo hace mención poder trabajar con dos docentes guías del tercer nivel, el cual se citan a reunión con los investigadores. Esta instancia de reunión se desarrolla después del término de una jornada escolar, en esta se presenta el proyecto y se inicia la entrevista grupal para las docentes, en la sala de profesores del establecimiento. Las principales temáticas abordadas tenían relación a la significación y conceptualización de la infancia en el contexto escolar, también identificación de las relaciones existentes en la institución, conocer y develar las distintas dinámicas que se ejecutan durante la cotidianidad, tanto para el estudiante como también para los docentes pertenecientes a la institución.

La principal característica de la entrevista grupal es que en su proceso de desarrollo tiene que garantizar la participación de cada sujeto/a. Es por ello que la realización de la entrevista para los/las niños/as se realizan en instancias separadas, debido a la disponibilidad en tiempos, en cuanto organización institucional y académica de ambos cursos, estas entrevistas fueron situadas en las salas de clases correspondientes de cada nivel. Las principales temáticas abordadas fueron, identificación de prácticas adultocéntricas, identificación de ocupaciones en la infancia en el contexto escolar, significación tanto de la infancia como del ser adulto. En total se realizó una entrevista con las docentes y 2 entrevistas con los estudiantes, una con cada tercero de la institución escolar.

b) Observación Participante

La observación participante es una de las técnicas privilegiadas por la investigación cualitativa. Consiste, en esencia, en la observación del contexto desde la participación del propio investigador o investigadora no encubierta y no estructurada. Suele alargarse en el tiempo y no se realiza desde la realización de matrices o códigos estructurados previamente, sino más bien desde la inmersión en el contexto. Este tipo de observación proporciona descripciones de los acontecimientos, las personas y las interacciones que se observan, pero también, la vivencia, la experiencia y la sensación de la propia persona que observa (Iñiguez, 2008, p. 1).

Se utilizó esta técnica debido a su producción de información en el momento, esta permitirá ser parte de los contextos en que las prácticas adultecéntricas tienen lugar, a fin

de poder conocer el fenómeno con mayor profundidad.

Estas técnicas se realizarán hasta que se produzca la saturación de la información, entendiendo que la En el ámbito de la investigación cualitativa se entiende como el “punto en el cual se ha escuchado ya una cierta diversidad de ideas y con cada entrevista u observación adicional no aparecen ya otros elementos” (Martínez, 2011, p. 1)

La técnica se desarrolló en 2 oportunidades, en el cual los investigadores participaron de jornadas escolares completas, el cual permitió visibilizar las distintas dinámicas cotidianas efectuadas en los distintos espacios de la institución escolar, como sala de clases, hall principal, patio. La observación permitió profundizar en las temáticas abordadas de las entrevistas de los participantes de la investigación, tales como los espacios en donde ocurren las distintas ocupaciones de la infancia, como también

Técnica de análisis de resultados

La técnica de análisis de la información que se utilizó para llevar a cabo esta investigación fue el análisis crítico del discurso, la cual permitió evaluar “contenido del habla, el tema que trata y su organización social más que lingüística” (Edwards & Potter, 1992, p.219), es decir, que se analizó aquello que se dice, la epistemología que se puede hallar entre las palabras de quienes emiten los comentarios, además esta técnica nos permitió por tanto, determinar si efectivamente se condicionan las ocupaciones en la infancia desde el contexto escolar.

Esta técnica de análisis tiene carácter cualitativo, el cual busca recopilar toda la información necesaria involucrándose en la dinámica de las relaciones sociales, por lo tanto, requiere de varias sesiones para su observación y descripción para obtener el nivel de información y la profundidad esperada para la investigación.

El análisis crítico del discurso, como herramienta para esta investigación permitió ahondar y develar ciertas prácticas situadas que se generan en dicho contexto escolar, ya que es una interacción latente y constructiva a nivel sociocultural de los sujetos/as, el cual permite que se generen praxis reproductivas.

En base a la propuesta metodológica se realizaron matrices tanto para las observaciones participantes como para las entrevistas grupales, las que nos permitieron identificar con mayor claridad, las categorías y subcategorías. Para posteriormente generar un análisis.

Luego de haber organizado la información, se dio paso a simplificar y reflexionar los instrumentos expuestos anteriormente, contenido expuesto mediante transcripciones textuales de las observaciones y entrevistas grupales, para ello:

- Se leyeron las transcripciones obtenidas, a través de una lectura detallada. Con el objetivo de comprender el sentido general del discurso de los sujetos/as, en el cual develasen las prácticas adultocéntricas.
- En el transcurso de la lectura se detallan las primeras ideas de análisis e impre-

siones generales, lo cual permitieron un mayor desarrollo frente a la categoría y subcategorías planteadas.

- En relación a este último, se lleva a cabo el proceso de codificación de los insu-
mos generados, proceso mediante la cual, “se agrupa la información obtenida
en categorías y subcategorías que concentran las ideas, conceptos o temas
similares descubierto por los investigadores” (Rubin y Rubin, 1995. Citado en
Fernández 2006).
- En la obtención de la información necesaria, se dio paso al análisis de los ele-
mentos pesquisados, los cuales generan una respuesta a la pregunta de inves-
tigación.

Consideraciones Éticas

Desde la perspectiva de derechos, esta investigación establece que la información obtenida será resguardada, dado a las implicancias jurídicas que podría conllevar el trabajo realizado con niños y niñas, además resguardando confidencialidad de todos los sujetos/as participantes de esta investigación, independientemente de sus edades.

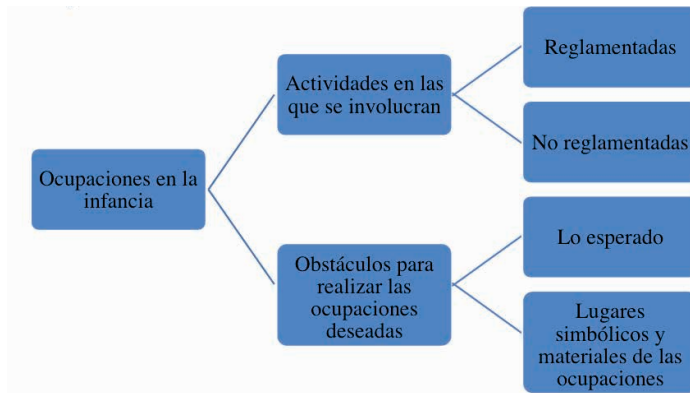
Al comienzo de la investigación se presenta el proyecto a los principales actores de la investigación, niños, niñas y adultos de la institución escolar, complementando además un consentimiento y asentamiento, mediante los cuales los participantes aceptan participar de forma voluntaria en la investigación. Se realizó uno para docentes y otros dos para los niños y niñas, uno en que sean autorizados por sus padres a participar y otro donde los niños acepten o se nieguen a participar, siendo éste el de mayor realce.

El accionar del consentimiento informado garantiza los derechos de las personas que participan en la investigación. Para ello se informó de forma verbal y escrita en reuniones respecto a los objetivos del estudio y su metodología. En ella también se informa las técnicas e instrumentos que se utilicen en la investigación, grabación de voz, nota de observaciones, las cuales son resguardadas por los investigadores siendo de uso exclusivo para la presente investigación. Se deja en claro que los sujetos/as tienen el derecho a no participar, de retirarse y/o abandonar la investigación sin consecuencias en el momento que lo decida, respetando su elección, garantizando el anonimato y la confidencialidad de los datos y el uso que se hará de ellos para los efectos de la publicación de los resultados.

Discusión de resultados

A partir de las entrevistas y observaciones realizadas se llegó un eje que se llevó a análisis, siendo este: significación del adultocentrismo desde las ocupaciones de la infancia, el cual se detallará a continuación.

Ocupaciones en la infancia



Las ocupaciones en la infancia se enfocan en todas aquellas actividades realizadas por niñas y niños, las cuales se encuentran limitadas en relación con el contexto donde se ejecuten, además de las lógicas culturales que operan sobre ellas, delimitando el actuar infantil desde una construcción social.

Actividades en las que se involucran

Esta categoría se desprende de todas aquellas actividades iniciadas o secundadas por niños y niñas dentro del contexto escolar o con relación a éste

Reglamentadas

Las actividades reglamentadas corresponden a todas aquellas que se encuentran normadas dentro de la escuela o con relación a ésta, desarrolladas por niños y niñas al encontrarse internalizadas.

Las ocupaciones reglamentadas en el contexto escolar, se encuentran internalizadas, como lo expresa un estudiante “...y lo más importante es hacer tareas, y estudiar.” (EG3A.1) donde proyecta los principales estándares del ejercicio de la institución escolar.

Otra descripción, da cuenta de como las ocupaciones ya internalizadas en la escuela estas se internalizan en su diario cotidiano, “si también tengo... emmm. Si, es lo mismo en la casa que aquí, porque a veces nos mandan tareas en la casa y hacemos tareas aquí, estudiamos y algunas veces repasamos aquí y repasamos en la casa...” (EG3B.1)

Bajo las lógicas de Foucault es posible identificar las relaciones de poder que mantiene este dispositivo y como esta “ejerce sobre los niños, colegiales, sobre aquellos a quienes sujeta un aparato de producción y se controla a lo largo de su existencia.” (Foucault 1992, referido en Nogales & Urraco, 2013).

En este contexto “la escuela [...], reina una verdadera micropenalidad del tiempo (retrasos, ausencias interrupciones de tareas), de la actividad (falta de atención, descuido), de la manera de ser (descortesía, desobediencia), de la palabra (Charla, insolencia), del

cuerpo (actitudes “incorrectas”, gestos impertinentes, suciedad)” (Foucault, 1992, referido en Nogales & Urraco, 2013). Estas penalidades en el ámbito disciplinar mantiene una manera específica de castigar buscando una homogeneización dentro de los procesos sociales en el contexto escolar.

No Reglamentadas

Las actividades no reglamentadas se refieren a todas aquellas que no se encuentran normadas dentro de la escuela o con relación a ésta, pero que sí están posibilitadas y son desarrolladas por niños y niñas.

Un ejemplo de ello, lo refiere un niño *“Eh, Podemos correr, podemos saltar, columpiarnos porque hay un columpio y tirarnos por... deslizarnos, porque también hay un rascapoto”* (EG3B.1), en esta demuestra que hay tipos de juego que ya están preestablecidos por la institución escolar, proyectando a una ocupación más del hacer que desde el propio sentido significativo,

Esta relación toma sentido en cómo la ocupación ha sido manipulada y codificada desde las lógicas de poder, replicando sus condicionamientos disciplinares de la infancia en el contexto escolar. Siguiendo la perspectiva de Foucault en Carrizosa, Parra Sanabria y Trujillo (2011).

[...] refiere que el poder no se encuentra en un ente específico (estado o instituciones), sino que representa una relación de fuerzas que pasa por todos los sujetos y que puede ser represiva, como también producir otros efectos [...] En ese sentido, puede afirmarse que las ocupaciones como expresiones de las personas, están vinculadas de una u otra manera a las prácticas del poder, debido a sus raíces en la vida cotidiana y en los intercambios sociales (p.36).

Obstáculos para realizar las ocupaciones deseadas

Obstáculos para realizar las ocupaciones deseadas se entiende como todas aquellas limitaciones que obstaculizan que niños y niñas puedan realizar actividades preferidas por ellos en el contexto escolar o con relación a éste.

Lo esperado

Lo esperado corresponde a las ocupaciones que se encuentran normadas o que son lo deseable y que por lo tanto delimitan un rango de actuar de la niña o el niño, restringiendo su actuar para cumplir con lo esperado.

Lo esperado hace alusión a lo ya establecido por las normas educativas, dejando a la deriva los reales intereses de la población infantil, es así que toma relevancia la productividad del sistema en el cual nos encontramos, esto referido por la siguiente cita: *“como que cuesta pa que me levante porque no me quiero levantar, yo tampoco, quedarme en mi camita”* (EG3A.1), en la cual se evidencia lo que llamamos injusticia ocupacional, la cual “se limita, confina, restringe, segrega, prohíbe, subdesarrolla, deteriora, aliena,

margina, explota, excluye, o limita de cualquier modo” (Townsend & Wilcock, 2004, citado en Kronenberg & Pollard, 2007, p. 65). Se espera que niñas y niños asistan a la escuela y cumplan con los horarios y normas implementadas al interior de este contexto, para esto, en reiteradas oportunidades la población infantil deja de realizar las acciones que se gestan desde ellos a fin de cumplir con lo que se espera realicen. La clase infantil no ejecuta las ocupaciones deseadas, sino las que se han diseñado para este colectivo.

Lugares simbólicos y materiales de las ocupaciones

El espacio se asocia a lo contextual de las ocupaciones, parámetros que se trazan en relación al lugar donde éstas se llevan a cabo, limitando el actuar en función de dónde se ejecute la acción.

En este contexto es necesario poder develar los espacios, en las cuales se sitúan las principales ocupaciones, teniendo en consideración el discurso de los niños y niñas, donde refieren “*Que aquí en todas las clases, estudiamos, estudiamos pero mucho, mucho y allá en el recreo en el recreo no, porque allá jugamos como que... es como que sábado y domingo, día libre*” (EG3B.1). Esta cita refiere que las principales ocupaciones están dadas por un contexto en específico, en este caso el escolar, donde la norma educativa, establece que el aprendizaje “normado” dado en una sala de clases, con mesas mirando hacia la figura de poder, generan un sentido de exigencia las cuales impiden a desarrollar otros tipos de actividades, además señalar que las actividades son únicamente establecidas por el poder adulto (docentes), debido a la planificación educativa ya preestablecida.

Otro ejemplo dado, fue “*Afuera podemos hacer lo que queramos, muchas cosas, y aquí adentro pocas cosas porque lo dicen las reglas.*”(EG3A.1). En relación a estas últimas citas, se evidencia a lo que llamamos Injusticia Ocupacional, “la cual se da “cuando la participación en la ocupación se limita, confina, restringe, segrega, prohíbe, subdesarrolla, deteriora, aliena, margina, explota, excluye, o limita de cualquier modo” (Townsend & Wilcock, 2004, citado en Kronenberg & Pollard, 2007, p. 65). Lo último se materializa en la interrelación de la institución escolar en el proceso de ocupación, el cual se encontrará mediado por lo permitido dentro del contexto.

Limitaciones del estudio

De las limitaciones principales para la realización de esta investigación es nuestra propia cultura, somos productos del adultocentrismo y por ende se encuentran naturalizadas en nosotros cada una de las prácticas visualizadas. Mirar nuestra propia cultura desde el papel del espectador debe haber supuesto uno de los más grandes desafíos de todo este proceso. Además, el adultocentrismo al ser un sistema legitimado socialmente, supuso trabas para el ingreso al contexto escolar, ya que las personas adultas pertenecientes al lugar donde se llevó a cabo la investigación resisten el ingreso de otros sujetos/as que puedan cuestionar su actuar, lo que decanta en una baja adhesión de participación adulta

en la realización de la investigación, lo que lleva a cuestionarse si compromiso no es con la infancia en sí misma, sino con el lugar protagónico que les otorga el contexto escolar.

Conclusiones

A partir del análisis de los datos obtenidos, es posible afirmar que el adultocentrismo condiciona las ocupaciones de la infancia en el contexto escolar, valiéndose de diversas prácticas e incluso de elementos del contexto para delimitar el actuar infantil.

Es posible, desde la lógica de que las ocupaciones en la infancia se encuentran predisuestas y diseñadas por el contexto cultural y sociopolítico, observar cómo las distintas manifestaciones del adultocentrismo delimitan la forma en que estas se llevan a cabo. Los niños y niñas asisten a sus clases porque es lo que el contexto espera de ellos, lo que ocurre dentro de la sala de clases es donde el adultocentrismo pasa a materializarse, donde el adulto siempre se encuentra adelante, los estudiantes mirando hacia la persona adulta, quien además se encuentra con un delantal distinto al de la población infantil, acompañado de un discurso de poder que el mismo espacio social facilita, siendo quien dicta las reglas, la disciplina, las sanciones, quién evalúa, asentándose como un referente a quién niños y niñas aspiran a satisfacer las expectativas que trazan en relación a ellos, tanto a nivel académico como comportamental.

Es necesario agregar que la forma en que el contexto escolar se estructura favorece grandemente que las prácticas adultocéntricas tengan incidencia en las ocupaciones, la forma en la que se distribuyen los espacios, la distribución arquitectónica de elementos como las ventanas, las salas, las oficinas, entre otros, que aumentan el control adulto del espacio.

Por otra parte, en el caso de las niñas y niños, se visualiza como ellos significan el adultocentrismo, al mantenerse como sujetos pasivos frente al ser socializado por las personas adultas, siendo esto legitimado socioculturalmente, además de ser un proceso inconsciente, tal como en todo sistema de dominación, donde tanto dominador como dominados son ajenos al proceso del que son parte. Incorporan el pensamiento adultocéntrico al pensar en sí mismos en función de lo que llegarán a ser, de lo que se espera de ellos, de las expectativas trazadas para su edad y futuro. Se asienta en su forma de pensar la idea de que lo adulto y lo que ser adulto conlleva es el ideal a alcanzar, desde el imaginario de la libertad, el poder de decisiones, poder adquisitivo, el ser considerado como sujetos responsables capaces de hacerse cargo de otro.

Cabe agregar que es necesario que investigaciones como ésta se sigan reproduciendo, dónde los sujetos/as que hablen de la infancia sean los mismos actores infantiles, que estos se empoderen a fin de que reclamen el lugar que les pertenece en la sociedad.

REFERENCIAS

Edwards, D. & Potter, J. (1992). *Discursive Psychology*. Londres: Sage.

Hernández, S., Fernández, C. y Baptista, M. (2010). *Metodología De La Investigación*. México: McGraw-Hill.

Iñiguez, L. (2008). *Métodos Cualitativos de Investigación en Ciencias Sociales. Observación Participante*. Universidad Autónoma de Barcelona.

Kronenberg, F., & Pollard, N. (2007). Superar el Apartheid Ocupacional. En Kronenberg, F.; Pollard, N. & Simó, S., *Terapia Ocupacional Sin Fronteras. Aprendiendo el Espíritu de Supervivientes*. (págs. 58-84). Madrid: Editorial Médica Panamericana.

Ley N° 20.370, Establece la Ley General de Educación. Diario Oficial de la República de Chile, Santiago, Chile, 12 de septiembre de 2009.

Monistrol, O (2007). El trabajo de campo en investigación cualitativa (II): www.nureinvestigacion.es/OJS/index.php/nure/article/download/350/341.

Pavez, I. (2012). Sociología de la Infancia: las niñas y los niños como actores sociales. *Revista de Sociología* N° 27, 81-102.

Pusseto, M. (2016). Entre Niñez, Estado y Adultocentrismo. Cercanías y Distancias desde una Práctica Extensionista. *Crítica y Resistencia, Revista de Conflictos Sociales Latinoamericanos* N°2, 188-205.

Sandoval, C. (2002). *Investigación Cualitativa*. Bogotá: ARFO Editores e Impresiones Ltda.

Trujillo A, Sabanabria L, Carrizosa L y Parra E. (2011). *Ocupación: sentido, realización y libertad. Diálogos ocupacionales en torno al sujeto, la sociedad y el medio ambiente*. Colombia: Universidad nacional de Colombia

UNICEF (1990). UNICEF. Obtenido de Convención de los Derechos del Niño. Ratificada por Chile en 1990: <http://unicef.cl/web/convencion/>

UNICEF. (2013). Cuadernillo Cuatro. Superando el Adultocentrismo. UNICEF, Santiago de Chile.

UNICEF. (2015). UNICEF, Obtenido de Niños y Niñas de Chile en Cifras: <http://unicef.cl/web/tabla-2-indicadores-para-la-dimension-educacion/>

Valles, M. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis.

EL DESARROLLO DE HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES EN LOS ESTUDIANTES DE LA ESPECIALIDAD ECONÓMICO- ADMINISTRATIVO DEL BACHILLERATO ESPECIALIZADO EN CONTADURÍA Y ADMINISTRACIÓN DE LA UABJO

Data de aceite: 01/12/2023

Iris Kentya Gómez Ramos
Lic. En Psicología, Maestría en Educación,
Profesor de la Universidad Autónoma
“Benito Juárez” de Oaxaca

RESUMEN: La presente investigación tuvo como objetivo central, identificar si los alumnos del B.E.C.A. hacían uso de sus habilidades socioemocionales para poder identificar su influencia en su rendimiento académico. Sabedores que las emociones están presentes en la vida del ser humano, es imposible vivir sin ellas pues son las responsables del equilibrio interno de la persona. Se logró identificar a través de cuestionarios y entrevistas las fortalezas y las debilidades emocionales de los estudiantes. De esta manera se puso en práctica las herramientas de investigación- acción, así como los instrumentos cualitativos, aspectos que son imprescindibles en la elaboración de una investigación. De igual manera se explican los postulados de psicólogos, pedagogos y médicos que dan el sustento teórico a este trabajo. Cabe hacer mención que estos autores, así como sus aportaciones, fueran estudiadas durante el curso de la maestría. Consideramos que se realizaron

los objetivos de esta investigación, ya que se pudieron identificar las necesidades en los jóvenes, de esta manera se puede planear y otorgar el de apoyo psicológico. Se dan a conocer los resultados obtenidos durante esta investigación, los cuales son inquietantes, pues los estudiantes carecen de una adecuada inteligencia emocional. Se les dificulta en gran manera reconocer y expresar sus emociones no solo en la escuela si no en sus hogares también. Esto repercute fuertemente en su rendimiento académico pues al no tener un equilibrio emocional su estado integral se ve afectado.

PALABRAS CLAVE: habilidades, socioemocional, inteligencia emocional.

1 | MARCO TEÓRICO

El psicólogo ruso Lev Semiónovich Vigotsky realizó investigaciones en psicología, pedagogía y neurología que le permitieron desarrollar una teoría del desarrollo y aprendizaje del individuo; que aun en la actualidad sigue siendo muy importante. Es en ella donde pone énfasis en la dimensión social del aprendizaje. Se entiende por teoría sociocultural como la

influencia del medio en la construcción del conocimiento en el ser humano, a través de esto la educación es una práctica social y a su vez una construcción de la identidad personal. (Carrera, 2001) Según Vygotsky los factores determinantes del desarrollo psicológico se encuentran afuera no al interior del organismo y de la personalidad del individuo, sino en el exterior, en la interacción social con otras personas como son los adultos y personas de su misma edad. Es por ello que las personas desarrollan un repertorio de comportamiento durante la infancia a partir de la interacción de una serie de conductas, hábitos, conocimientos, normas o actitudes determinadas de las personas de quienes las rodean.

De esta forma van adquiriendo nuevas y mejores habilidades cognoscitivas que le servirán como modo de vida. Todo esto se da apropiándose de aquellas actividades que se realizan de forma compartida ya que interioriza las estructuras de pensamiento y comportamiento de la sociedad que les rodea. Esto se debe a que desde el momento del nacimiento el ser humano es un ser social. A propósito de zona del desarrollo próximo distal se puede entender como la brecha entre lo que ya es capaz de hacer y lo que todavía no puede conseguir por sí solo. Es decir, es la distancia entre el nivel de desarrollo efectivo del alumno (aquello que es capaz de hacer por sí solo) y el nivel de desarrollo potencial (aquello que sería capaz de hacer con ayuda de otros).

Esto se da porque no todos los niños han logrado cierta madurez biológica. Cada individuo desde el momento en que nace tiene un ritmo y un tiempo diferente en su desarrollo físico, mental y emocional. Es aquí donde el adulto es un facilitador que sirve como apoyo temporal para facilitar el aprendizaje. El cual va a proporcionar herramientas para el educando pueda llevarlas a cabo sin ayuda externa. Todo esto Vigotsky lo define como andamiaje. El cual consiste en la interacción de entre un sujeto de mayor experiencia y otro de menor experiencia, en la que el objetivo es de transformar al novato en un experto. (Rodríguez, 1999)

Conforme a lo anterior es importante señalar que no solo el adulto puede facilitar la enseñanza, también pueden participar sus compañeros de su misma edad. Compañeros que han logrado una madurez más avanzada que él y pueden apoyar a su par, en la transición de la zona de desarrollo próximo.

Por lo tanto, el aprendizaje también puede darse de manera social y lo proporciona sus iguales del estudiante. De esta forma no solo individualiza el aprendizaje si no que socializa y se auto realiza. En este proceso de enseñanza social surge un término muy importante para este autor llamado, internalización. La internalización se define como fenómeno psíquico que consiste en la apropiación gradual y progresiva de una gran diversidad de operaciones de carácter socio-psicológico. El cual se manifiesta en un progresivo control, regulación y dominio de sí mismo, conducta que se evidencia en el ámbito sociocultural. Conducta que es necesaria para adaptarse al medio en el cual se desenvuelve. Vigotsky considera que la internalización es un proceso de autoconstrucción

y reconstrucción cognitiva, pues se requiere una serie de transformaciones progresivas internas, originadas en operaciones o actividades de orden externo, mediadas por signos y herramientas socialmente construidas. (Cerna, 2014)

El desarrollo de este fenómeno de internalización se presenta en una primera etapa del desarrollo humano cuando el sujeto, a partir de su nacimiento, interactúa con otras personas en un medio familiar y escolar. En esta interacción va adquiriendo experiencias que paulatinamente se van transformando en procesos mentales. Los cuales son: el pensamiento, la capacidad de análisis-síntesis, la argumentación, reflexión y principalmente el lenguaje. Desde el punto de vista del autor el lenguaje es de suma importancia ya que a través de él la persona puede interactuar con su cultura. Vigotsky señala que el lenguaje es el instrumento más importante del pensamiento pues este le da importancia a las funciones cognitivas superiores. Puesto que el lenguaje no va a depender del desarrollo cognitivo si no a la interacción con su medio. Se considera que el primer lenguaje del niño es esencialmente social como producto de la interacción con su entorno más cercano, este emerge cuando el niño trasfiere las formas de comportamientos socialmente. Todo esto surge en el interior de sus funciones psíquicas. Por lo que el lenguaje se divide en dos. El primero es el lenguaje egocéntrico el cual es una forma de habla observada en la transición del habla social externa en habla interna y tiene una función auto regulativa semejante al habla interna. Ante esto el lenguaje llegará a unirse al pensamiento y desarrollará una nueva función no comunicativa. El segundo es el lenguaje comunicativo o socializado, se caracteriza por el dominio de la información y su comunicación en el exterior, en forma adaptativa, por parte del niño. Se trata de un verdadero diálogo en el cual el mensaje verbal está adaptado al otro. (Cerna, 2014) Lo que lo diferencia del lenguaje egocéntrico es que el niño busca generar estados mentales e influir en la conducta de su interlocutor, en este sentido se toma importancia y esto se refleja en el habla, ahora el niño usará información que sea relevante y pueda compartir con su interlocutor y que pueda generar una acción o una respuesta del otro frente a sus preguntas y las propias respuestas que da el niño frente a las preguntas de los otros. (Cerna, 2014)

Es por ello que esta teoría manifiesta tanto al lenguaje y la socialización como ejes primordiales en el aprendizaje no solo académico sino también de personalidad y de vida en la formación de un ser humano.

Teoría Sociocultural en la Educación

Para este autor, la enseñanza y la educación constituyen formas universales del desarrollo psíquico de la persona y el instrumento esencial en la cultura y humanización. De acuerdo con Vigotsky el aprendizaje precede al desarrollo. Entre el aprendizaje y el desarrollo existe una relación de tipo dialéctica. Una enseñanza adecuada contribuye a crear zonas de desarrollo próximo; “es decir va a servir de imán para hacer que el nivel potencial de desarrollo del educando se integre con el actual. Estas modificaciones, a su

vez pueden promover progresos en el desarrollo cognoscitivo general. Es entonces que se considera a la educación formal, es decir a la escuela, como fuente de crecimiento del ser humano. (Salas, 2001) Por lo tanto, el ser humano tiene la siguiente estructura: actividad colectiva y comunicación -cultura (signos) – apropiación de la cultura (enseñanza y educación) actividad individual - desarrollo psíquico del individuo. Esta estructura abstracta transmite una especificidad histórica al desarrollo de la psiquis de los individuos que viven en distintas épocas y en diferentes culturas.

En el ámbito escolar es fundamental la relación entre estudiantes y adultos. El docente es el encargado de diseñar estrategias interactivas que promuevan zonas de desarrollo próximo, para ello debe tomar en cuenta el nivel de conocimiento de las estudiantes, la cultura y partir de los significados que ellos poseen en relación con lo que van aprender. Por lo que es conveniente planear estrategias que impliquen un esfuerzo de comprensión. (Onrubia, 1998)

Esa exigencia debe ir acompañada de los apoyos y soportes de todo tipo, de los instrumentos tanto intelectuales como emocionales, que los posibiliten a superar esas exigencias, retos y desafíos a los jóvenes en su vida diaria.

Es por ello que el docente debe crear ambientes de aprendizaje, que provoquen la actividad mental, social y física de los alumnos, el diálogo, la reflexión, la crítica, la cooperación y participación, la toma de consciencia y la autorregulación; ambientes que contribuyan a clarificar, elaborar, reorganizar y reconceptualizar significados que permitan interpretar el mundo. Teniendo en cuenta esto se concibe al educando como una ser activo, protagonista, reflexivo producto de variadas interrelaciones sociales que ocurren en un contexto histórico-cultural específico y que reconstruye el conocimiento con las otras y los otros. (Coll C. , 1998)

A partir de entonces es tener una práctica pedagógica con el fin de ofrecer una educación más humana, que respete la diversidad cultural en todas sus dimensiones, que resalte el papel del lenguaje en la construcción del significado y el conocimiento, que promueva el diálogo, la crítica, la participación y que ayude a formar personas críticas y creativas que contribuyan a construir una sociedad más democrática comprometida con el desarrollo humano y natural de nuestro mundo.

Tener presente que el docente es un factor de influencia en su alumno, el cual le enseñará no solo contenidos educativos si no también estilos de vida. Así como habilidades necesarias para poder socializar y comunicarse en el ambiente en que se desenvuelva.

2 | ANTECEDENTES TEÓRICOS DE LAS EMOCIONES

Las emociones son indispensables en la vida del ser humano. Es imposible vivir sin ellas, son el resultado de nuestras percepciones acerca de los hechos y circunstancias que enfrentamos. Gracias a ellas se llega a atribuir valor y significado a las vivencias personales.

Continuamente se están sintiendo e influyen en el pensamiento y en la conducta. Es imposible vivir sin las emociones (López, 2001) las define como los estados afectivos resultantes de la percepción, que se acompañan de reacciones fisiológicas y tienen la capacidad de despertar, sostener y dirigir conductas específicas. (Ancina, 2006) Refiere que las emociones tienen tres componentes: neurofisiológico, comportamental y cognitivo.

- El componente neurofisiológico: consiste en respuestas como taquicardia, sudoración, vasoconstricción, cambio en el tono muscular, secreciones hormonales, cambios en los niveles de ciertos neurotransmisores, etc. Las emociones son una respuesta del organismo que se inicia en el SNC (Sistema Nervioso Central). En el capítulo sobre el cerebro emocional se dan más informaciones sobre la neurofisiología de las emociones.
- El componente comportamental: coincide con la expresión emocional. La observación del comportamiento de un individuo permite inferir qué tipo de emociones está experimentando. El lenguaje no verbal, principalmente las expresiones del rostro y el tono de voz, aportan señales de bastante precisión. Las expresiones faciales surgen de la actividad combinada de unos veintitrés músculos, cuyo control voluntario es difícil.
- El componente cognitivo: Es la experiencia emocional subjetiva de lo que pasa. Permite tomar conciencia de la emoción que se está experimentando y etiquetarla, en función del dominio del lenguaje. La componente cognitiva coincide con lo que se denomina sentimiento.

En la adolescencia, las competencias emocionales experimentan un gran desarrollo lo que supone adquirir una mayor complejidad de pensamiento, por lo que se ven incrementadas las habilidades del procesamiento de la información. (Bauzá, 2009) menciona las siguientes características:

- Se tiene una mayor conciencia de los estados afectivos que en edades anteriores y hacen más referencia a estados mentales a la hora de explicar sus emociones.
- Se ha adquirido un mayor conocimiento acerca del efecto que tienen sus estados afectivos, en el modo de percibir a la gente y en la realización de actividades y tareas. Existe la conciencia de que una persona puede motivar simultáneamente emociones contrarias y esto no anula los sentimientos de afecto o cariño.
- Se ha desarrollado una mayor comprensión de las emociones de los demás, siendo el adolescente mucho más sensible a qué características personales de los otros pueden influir en la modulación de su respuesta emocional.
- El mayor avance de su pensamiento hipotético permite al adolescente considerar la influencia de múltiples factores personales en las reacciones de los demás. A su vez, posee más capacidad para indagar y recabar información sobre las personas a la hora de inferir y explicar emociones complejas.
- La autorreflexión y las competencias cognitivas de los adolescentes se aso-

cian con una mayor referencia a estrategias cognitivas en la modulación de los estados emocionales y una mayor confianza en la regulación de sus estados afectivos. Rosenblum y Lewis (2004: 284), analizando el desarrollo emocional en la adolescencia, sugieren que en esta etapa evolutiva se han de desarrollar las habilidades para:

- Regular las emociones intensas.
- Modula las emociones que fluctúan rápidamente.
- Autocontrolarse de manera independiente.
- Logra el conocimiento de sus propias emociones y poder atenderlas de manera efectiva, sin que les sobrepasen.
- Comprende las consecuencias sobre sí mismos y los demás de la expresión emocional.
- Transforma el significado de un acontecimiento negativo para que sea menos dañino. Separar experiencias emocionales momentáneas de la identidad y reconocer que el “yo” puede permanecer intacto a pesar de las variaciones emocionales
- Negocia y mantener relaciones interpersonales en presencia de fuertes emociones.
- Sobrellevar la excitación emocional de las experiencias que despiertan empatía y simpatía.
- Utiliza las habilidades cognitivas para obtener información sobre la naturaleza y fuente de las emociones. Debe tenerse en cuenta, que todas estas competencias requieren de un proceso de enseñanza aprendizaje y que es en este periodo de la adolescencia donde más se debe ayudar a desarrollarlas, tanto desde las familias, como en la educación formal con el fin de contribuir a una construcción integral de la personalidad.

Es por ello que las emociones en el ser humano, no sólo desarrollan la inteligencia racional, sino también la inteligencia emocional, puesto que ambas permitirán resolver los problemas más o menos complejos que implica vivir en la sociedad, ya que la competencia emocional proporciona la capacidad para actuar de forma eficaz ante la diversidad de situaciones en que se encuentra el ser humano. La adolescencia es la etapa en la que se redefinen las competencias emocionales, por tanto, es fundamental potenciar su desarrollo, así como inducir al autoanálisis de los sentimientos y emociones que se experimentan, con la finalidad de poderlos conocer y comprender mejor y, además, conocer las propias limitaciones, lo que nos permitirá comprender mejor las de los demás. El fin de la educación es la formación integral y global de la persona, forzoso y obligado es, por parte de todos los agentes educativos, centrarse no sólo en el desarrollo intelectual, sino también potenciar el desarrollo emocional.

Las Habilidades Socioemocionales

Las habilidades socioemocionales hacen referencia a las herramientas que permiten a las personas entender y regular sus emociones, comprender las de los demás, sentir y mostrar empatía por los otros, establecer y desarrollar relaciones positivas, tomar decisiones responsables, así como definir y alcanzar metas personales (CASEL, 2017).

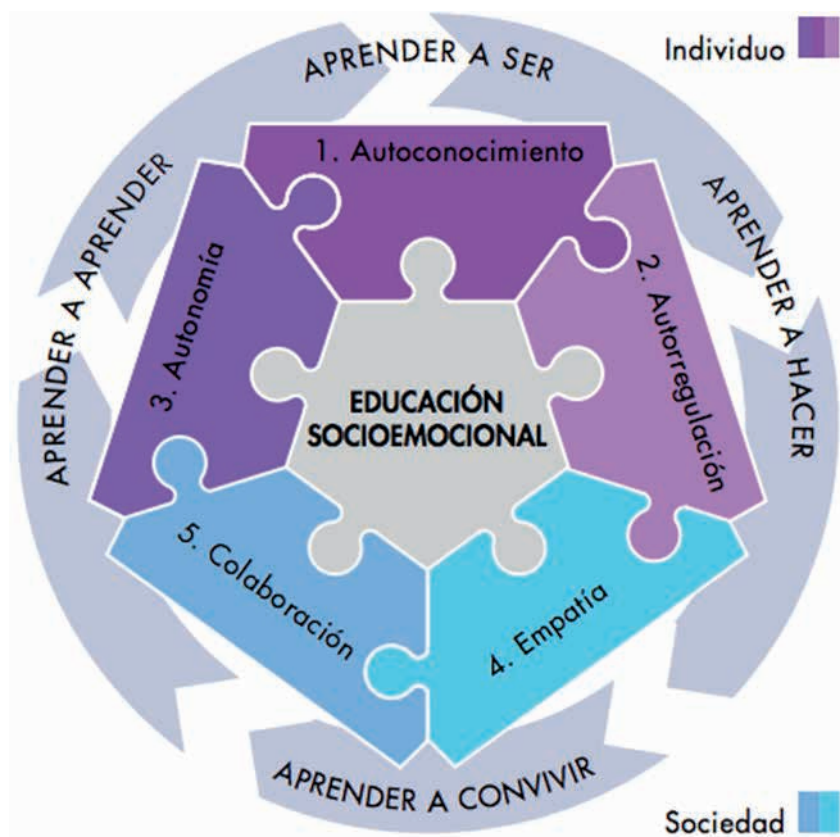
Si se hace uso de ellas dentro del aula tiene los siguientes beneficios: comprender y manejar sus emociones, tener consideración, atención y cuidado hacia los demás, construir una identidad sana, tomar decisiones responsables, manejar situaciones complicadas de manera constructiva y establecer relaciones positivas. De igual forma, hay evidencia de que estas habilidades pueden desarrollarse y ejercitarse de manera intencional en el contexto educativo, y que justo la infancia y la adolescencia son las etapas más significativas para aprenderlas (Cunningham, W., McGinnis, L., García, R., Tesliuc, C. y Verner, D., 2008). Existe consenso de que en la actualidad los jóvenes requieren de una formación integral que no sólo proporcione conocimientos académicos, sino que les brinde herramientas que les permitan enfrentar con éxito las demandas de un mundo complejo y cambiante (Durlak, J., Domitrovich, C., Weissberg, R. y Gullotta, T. [eds.], 2015).

Cabe destacar que diversos autores señalan que trabajar con HSE ayuda a prevenir situaciones de riesgo, tales como violencia, depresión, drogadicción, deserción escolar, estrés, entre otras; también promueve las capacidades necesarias para un inminente ingreso de los jóvenes a un mercado laboral altamente competitivo (Cunningham et al., 2008; Bisquerra, 2011; CASEL, 2015).

Por tal motivo, facilitar el desarrollo de las HSE de los jóvenes desde el ámbito educativo es fundamental, ya que éstos atraviesan por un momento crucial en el que deben tomar decisiones que tendrán un impacto determinante en su futuro. En otras palabras, los estudiantes que adquieren HSE se llevan bien con otras personas, trabajan cooperativamente, identifican estrategias para resolver problemas, saben cuándo y dónde pedir ayuda, y están más motivados para aprender. No existe una fórmula única para desarrollar el aprendizaje socioemocional de los estudiantes en el contexto de la escuela y en el aula. En su lugar, nos encontramos con una gran diversidad de estrategias que se han asociado a una mayor asistencia escolar, mayor involucramiento en el aula, y una mayor resolución de conflictos entre pares.

Con el Modelo Educativo 2017 se reconoce el papel que las HSE juegan para el desarrollo integral de las personas. A partir del impacto reportado por los programas de educación socioemocional, las agendas educativas de distintos países como Australia, Corea del Sur, Austria, Bélgica, Finlandia y Rusia, entre otros, han integrado este componente en sus políticas educativas (OECD, 2015).

3 | MODELO DE LA SEP



Fuente: Modelo (educativo, 2017)

A partir de este modelo se plantea que para fortalecer el desarrollo de las dimensiones socioemocionales propias del plano colectivo (colaboración y empatía) es necesario trabajar de forma paralela las dimensiones del plano individual (autoconocimiento, autorregulación y autonomía), y viceversa, puesto que las distintas dimensiones generan entre sí sinergias y se potencian unas a otras. Por ejemplo, la autonomía sin colaboración corre el riesgo de fomentar el individualismo egoísta, y la colaboración sin autonomía el de educar personas sumisas y faltas de iniciativa.

De esta suerte, las cinco dimensiones forman un entramado interdependiente en el que cada una de ellas tiene componentes específicos, pero a la vez compartidos con las otras dimensiones para en conjunto construir armónicamente la salud emocional de una persona.

Las cinco dimensiones y sus habilidades asociadas son:

- Autoconocimiento: Implica desarrollar la atención sobre los propios procesos

cognitivos y emocionales, y expresar las emociones adecuadamente. La finalidad del autoconocimiento es aceptarse y valorarse a sí mismo, y fortalecer el sentido de identidad. Demanda el desarrollo gradual de las siguientes habilidades: atención, conciencia de uno mismo y de lo que nos rodea, autoestima y bienestar.

- **Autorregulación:** Permite modular los propios pensamientos, emociones y conductas; implica controlar los impulsos, tolerar la frustración, perseverar en el logro de objetivos, postergar la necesidad de recompensas inmediatas, manejar la intensidad y duración de las emociones, e incluso lograr que surjan voluntariamente las constructivas. Requiere cultivar las siguientes habilidades: metacognición, expresión y regulación de las emociones, autogeneración de emociones para el bienestar y perseverancia.
- **Autonomía:** Favorece tomar decisiones y actuar de forma responsable, considerando no sólo el bien para sí mismo, sino también para los demás, y asumiendo conscientemente las consecuencias previsibles de los actos. Incluye las siguientes habilidades: la iniciativa personal, identificación de necesidades y búsqueda de soluciones; el liderazgo y apertura; y el compromiso y la autoeficacia.
- **Empatía:** Implica la capacidad de percibir, identificar y comprender elementos afectivos, conductuales y actitudinales que comunica el otro, verbal o no verbalmente. Es un elemento imprescindible para crear relaciones interpersonales sanas. Implica bienestar y trato digno hacia otras personas, toma de perspectiva en situaciones de conflicto, reconocimiento de prejuicios asociados con la diversidad, sensibilidad hacia personas y grupos que sufren exclusión o discriminación, y cuidado de la naturaleza.
- **Colaboración:** Se define como el conjunto de habilidades que desarrolla una persona para establecer relaciones armónicas con los demás que lleven a la consecución de metas grupales. Implica la construcción del sentido de “nosotros” y la búsqueda del bien de la colectividad. La persona que se siente parte de una comunidad satisface la necesidad de pertenencia, y también la del reconocimiento, porque en la comunidad se es “parte de algo” y, a la vez, se es “alguien”. Requiere fortalecer la comunicación asertiva, la responsabilidad, la inclusión, la negociación de conflictos y el sentido de interdependencia.

4 | MODELO DE CASEL



Fuente: El Programa de Colaboración para el Aprendizaje Académico Social y Emocional (CASEL 2017)

La Collaborative for Academic Social, and Emotional Learning define al SEL (aprendizaje social y emocional, en español) como un proceso para desarrollar una comunidad escolar donde hay integración sistémica de aprendizaje académico, social y emocional en tres niveles: aulas, escuelas y comunidades.

5 | METODOLOGÍA

El B.E.C.A. es un bachillerato que pertenece a la facultad de contaduría y administración de la Universidad Autónoma “Benito Juárez” de Oaxaca, cuenta con aproximadamente 400 alumnos, 350 de turno matutino y 150 del turno vespertino.

Para esta investigación se tomó una muestra de 158 alumnos del turno matutino y vespertino de primero, segundo, cuarto, quinto y sexto semestre. De la especialidad económico-administrativo.

La presente investigación se considera de tipo cualitativa, con el método investigación-acción. Pues es esta quien supone entender la enseñanza como un proceso de investigación y de continua búsqueda.

A continuación, se mencionan las características de este tipo de investigación referidas por (Bauzela, 2000):

- Está orientada hacia el cambio educativo.

- Se construye desde y para la práctica.
- Pretende mejorar la práctica a través de su transformación, al mismo tiempo que procura comprenderla.
- Demanda la participación de los sujetos en la mejora de sus propias prácticas, exige una actuación grupal por la que los sujetos implicados colaboran coordinadamente en todas las fases del proceso de investigación.
- Implica la realización de análisis crítico de las situaciones y se configura como una espiral de ciclos de planificación, acción, observación y reflexión.
- No se puede reducir al aula, porque la práctica docente tampoco está limitada ni reducida a ella.

Por la tanto la investigación – acción es un proceso, que sigue una evolución sistemática, y cambia tanto al investigador como las situaciones en las que éste actúa.

Para la realización de este trabajo se llevaron a cabo las siguientes actividades con el fin de obtener óptimos resultados.

Según Sampieri, Fernández y Bastida (2006), la entrevista es un diálogo intencionado entre el entrevistado y el entrevistador con el objetivo de recopilar información sobre la investigación bajo una estructura particular de preguntas y respuestas. De acuerdo a los objetivos y el procedimiento éstas serán estructuradas.

Se realizaron entrevistas virtuales a los alumnos para poder darles confianza y principalmente explicar el motivo del cuestionario, así como la metodología a llevar para las respuestas de las preguntas. De igual forma se les explicó que ante cualquier duda se estaría disponible para cualquier duda de pueda surgir al momento de responder.

Se realizó un cuestionario el cual contiene 27 preguntas que miden las siguientes habilidades: autoconciencia, auto regulación, autonomía, empatía, competencia social, autoestima, comunicación asertiva y resiliencia. Fue elaborado como un inventario en el programa Gmail. Cada pregunta tiene un valor numérico, que al ser recolectados los datos se vaciaron en el programa Excel para su análisis descriptivo. Posteriormente se realizaron las gráficas. Con base a estos resultados, se midió y se identificó las HSE que tienen los jóvenes estudiantes.

6 | RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

Conviene mencionar que los alumnos presentan un analfabetismo emocional como lo menciona (Ancina, 2006). Pues refieren ser conscientes de sus emociones, pueden sentir las en su cuerpo como sensaciones agradables y desagradables, pero no son capaces de poder expresarlas. Refieren que se les dificulta realizarlo en su ámbito social, familiar y escolar. Esto trae consecuencias negativas a su vida pues el no poder exponer su sentir, no ayuda a satisfacer sus necesidades emocionales, físicas y cognitivas. Esto trae consigo que sus emociones suban de nivel provocando que se les dificulte controlarlas. Lo

que ocasiona una expresión exagerada de la emoción lo que se manifiesta en arrojar cosas si se enojan, romper en llanto, etc. Como consecuencia de lo anterior a los estudiantes se les dificulta tomar decisiones. Cobra gran relevancia mencionar que un gran número de jóvenes cuando se le presenta un conflicto con alguien, se les dificulta ponerse en el lugar del otro. Por ejemplo, si un compañero está triste o manifiesta alguna emoción, no le es fácil experimentar la emoción de su par. Esto es un dato que llama mucho la atención porque en caso de no tener esta competencia puede haber un aumento en la violencia, trayendo dificultades no solo de relación si no a la larga un problema social. Un porcentaje menor presentan sentimientos de preocupación hacia la gente menos afortunada que ellos, están de acuerdo que antes de criticar a alguien intentan imaginar cómo se sentirían si estuvieran en ese lugar. Estos datos son alarmantes y es necesario se trabaje esta habilidad en los jóvenes. Es pues que mediante la empatía buscamos en nuestro interior los pensamientos y emociones por las que está pasando otro ser humano con el fin de ofrecerle ayuda. Si un alumno carece de esto es primordial que aprenda a hacer uso de ella pues traerá grandes beneficios tanto a el mismo como a sus compañeros.

Se distingue que la hora de tomar decisiones, se sienten inseguros de mi mismos tardando en resolver alguna situación que se les presenta. Al contrario de lo antes mencionado se mencionan los datos positivos que se obtuvieron. Existe un porcentaje menor de alumnos que a pesar de no poder autorregularse son capaces de lograr algunas de sus metas. Realizan un esfuerzo mayor y aunque tarden un poco más del tiempo esperado, logran los objetivos que se proponen. Pues buscan rápidamente soluciones a las dificultades que se le presentan.

También es grato identificar que algunos de los estudiantes suelen tomar la iniciativa para estudiar y realizar sus tareas. Debido a que se sienten comprometidos a terminar actividades escolares.

Se distingue que, aunque es un porcentaje menor, los jóvenes mantienen relaciones positivas con sus compañeros de clase. Así como con su familia dentro del hogar, así como fuera de ella. En cuanto a su autoestima, menos de la mitad de los alumnos se siente valorado, y se aceptan como son; lo que les facilita expresar como se sienten, es decir poseen la confianza de poder manifestar sus sentimientos. La seguridad en sí mismos les ayuda a enfrentar momentos difíciles. Favoreciendo recuperarse fácilmente ante los momentos críticos, ayudando a encontrar una salida ante lo que se les está presentando. Ante estos resultados es necesario implementar estrategias útiles y de manera inmediata para ayudar y fortalecer su estado emocional y en consecuencia su estado integral del alumnado del bachillerato.

Es imprescindible que el alumno pueda crear relaciones sanas, tener una buena convivencia y desarrollarse socialmente si no sabe expresar sus emociones. Si no posee una inteligencia emocional no existirá el respeto hacia el mismo y hacia los demás. Carecerá de comprensión en el otro, por lo tanto, se le dificultará convivir y puede que haya un

aumento de violencia, conductas autodestructivas y deserción escolar entre otros factores.

Los resultados obtenidos durante esta investigación son inquietantes, pues los estudiantes carecen de una adecuada inteligencia emocional. Se les dificulta en gran manera reconocer y expresar sus emociones no solo en la escuela si no en sus hogares también. Esto repercute fuertemente en su rendimiento académico pues al no tener un equilibrio emocional su estado integral se ve afectado. Una vez analizados todos estos datos se realizó la propuesta psicopedagógica, la cual tiene como finalidad apoyar a los alumnos en la aceptación, expresión y control de sus competencias emocionales. Como parte de las actividades de esta propuesta se incluye también a los padres de familia pues se tiene plena conciencia que ellos deben de participar activamente en el desarrollo psicológico de sus hijos.

Afortunadamente no existe formula única para desarrollar el aprendizaje socioemocional de los estudiantes en el contexto del aula. Existen varias estrategias que se pueden ofrecer a los jóvenes y se vean favorecidos. En este caso al involucrar el deporte y la música en su formación académica no solo favorece a su inteligencia emocional también le ayudará a ser más creativo, facilitar la toma de decisiones, liberar la frustración, así como favorecerá las conexiones neuronales entre otros beneficios. Por lo consiguiente aprenderá a ser, aprenderá a hacer, a convivir y aprenderá a aprender. Dimensiones socioemocionales necesarias para el autoconocimiento, autorregulación y autonomía de un individuo para su auto realización en su diario vivir.

REFERENCIAS

Alzina, R. B. (2019). www.rieeb.com. Obtenido de www.rieeb.com: www.rieeb.com

Alzina, R. B. (11 de noviembre de 2020). www.youtube.com. Obtenido de https://www.youtube.com/watch?v=3a_rBkmrB-c&ab_channel=SMSEMmx

Ancina, R. B. (2006). Psicopedagogía de las emociones. España: Síntesis.

Ausubel, D. (2000). Adquisición y retención de conocimiento. En D. Ausubel, Adquisición y retención de conocimiento. Barcelona, España: Paidós.

Bauzá, J. C. (2009). ADOLESCENCIA Y DESARROLLO EMOCIONAL EN LA SOCIEDAD ACTUAL. Psicología del desarrollo: infancia y adolescencia, 235-242.

Bauzela, E. (2000). LA DOCENCIA A TRAVÉS DE LA INVESTIGACIÓN–ACCIÓN. Revista Iberoamericana de la educación, 9.

Berrocal, P. F. (1999). Investigaciones empíricas en el ámbito de la inteligencia emocional, ansiedad y estrés. 247-260.

Carrera, B. (2001). VYGOSKY: ENFOQUE SOCIOCULTURAL. EDUCARE, revista venezolana de educación, 41-44.

CASEL, s. d. (2017). (<https://confidentparentsconfidentkids.org>) p.

Cassullo, G. (2000). Riesgos Sociales. Ambientales y percibidos. Anuario de investigaciones, 307-321.

Cassullo, G. L. (2011). Estudio de la regulación de las emociones en adolescentes, su relación con la percepción de autocontrol frente a los riesgos. Estudio de la regulación de las emociones en adolescentes, su relación con la percepción de autocontrol frente a los riesgos., (pág. 32). Buenos Aires, Argentina.

Cerna, M. P. (2014). Pensamiento y lenguaje. El proyecto de Vygotsky para resolver la crisis de la psicología. Tesis psicológica, 30-57.

Coll, C. (1998). Los profesores y la noción constructivista. En El constructivismo en el aula. Barcelona, España: GRAÓ.

Edel, R. (2003). El Rendimiento Académico: Concepto, investigación y desarrollo. RINACE.

educativo, M. (2017). [//www.aprendizajesclave.sep.gob.mx/descargables/biblioteca/primaria/4grado/V-I-EDUCACION-SOCIOEMOCIONAL.pdf](http://www.aprendizajesclave.sep.gob.mx/descargables/biblioteca/primaria/4grado/V-I-EDUCACION-SOCIOEMOCIONAL.pdf). Obtenido de [://www.aprendizajesclave.sep.gob.mx/descargables/biblioteca/primaria/4grado/V-I-EDUCACION-SOCIOEMOCIONAL.pdf](http://www.aprendizajesclave.sep.gob.mx/descargables/biblioteca/primaria/4grado/V-I-EDUCACION-SOCIOEMOCIONAL.pdf)

Gordillo, E. (2013). Rendimiento académico en escuelas de nivel medio superior. Investigación educativa de la REDIECH, 51-57.

INEGI. (s.f.). Resultados del censo de Población y Vivienda 2010,

López, R. C. (2001). cómo desarrollar la inteligencia motivacional. México D.F.: Pax México.

Mulder, M. y. (2008). Mulder, Martin y Weigel, Tanja y Collings, Kate . curriculum y formación de profesorado, 15.

Nolfa, I. (2002). Las emociones en el aula. Estudios Pedagógicos, 45.

Onrubia, J. (1998). "Enseñar: crear zonas de desarrollo próximo e intervenir en ellas. Barcelona España: Octava edición.

Rodríguez, M. A. (1999). El enfoque sociocultural en el estudio del desarrollo y la educación. reide, revista electrónica de educación, 21.

https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/264246/Las_HSE_en_en_nuevo_modelo_educativo.pdf

http://prepajocotepec.sems.udg.mx/sites/default/files/yna_manual_11.pdf yo no abandono Manual para el desarrollo de habilidades socioemocionales en planteles de educación media superior. http://prepajocotepec.sems.udg.mx/sites/default/files/yna_manual_11.pdf

Yo no abandono. http://prepajocotepec.sems.udg.mx/sites/default/files/yna_manual_11.pdf

“Desarrollo de Habilidades Socioemocionales en contextos vulnerables” foro: Las habilidades socioemocionales, herramientas para el desarrollo humano en la educación” https://cespd.edomex.gob.mx/sites/cespd.edomex.gob.mx/files/files/IVForoMagisterial/5_DHSCV_Hilda_A_Patino.pdf. Dra. Hilda Patiño Domínguez

<http://www.revistas.unam.mx/index.php/ents/article/viewFile/54048/48108>.

Violencia escolar en México: una exploración de sus dimensiones y consecuencias José del Tronco Paganelli. Abby Madrigal Ramírez

file:///C:/Users/HP/Downloads/54056-153737-1-PB.pdf. revista trabajo social unam. La pandemia de bullying en México: políticas sociales urgentes. Juan Antonio Vega Báez

Ortega Estrada, Federico (2017). Principios e implicaciones del Nuevo Modelo Educativo. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México), XLVII (1), 43-62. [Fecha de consulta 20 de mayo de 2020]. ISSN: 0185-1284. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=270/27050422003>

Estrategias para aprender a aprender. Pearson, Prentice hall. Edith Araoz. Patricia Guerrero (2008) Rivas Moya, Teresa y González Valenzuela, María José y Delgado Ríos, Myrian (2010). Descripción y Propiedades Psicométricas del Test de Evaluación del Rendimiento Académico (TERA). Revista Interamericana de Psicología, 44 (2), 279-290. [Fecha de consulta 20 de mayo de 2020]. ISSN: 0034-9690. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=284/28420641009>.

REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación E-ISSN: 1696-4713 RINACE@uam.es. Red Iberoamericana de Investigación Sobre Cambio y Eficacia Escolar. España

EL RENDIMIENTO ACADÉMICO: CONCEPTO, INVESTIGACIÓN Y DESARROLLO. Rubén Edel Navarro.

Diagnóstico del rendimiento académico de estudiantes de una escuela de educación superior en México. Claudia Alejandra HERNÁNDEZ HERRERA. Instituto Politécnico Nacional, México. Revista Complutense de Educación Vol. 27 Núm. 3 (2016) 1369-1388.

PROBLEMÁTICA DE DESIGUALDAD EDUCATIVA EN OAXACA (MÉXICO). Dr. Jorge Alfredo Lera Mejía jalera@uat.edu.mx Unidad Académica Multidisciplinaria de Ciencias, Educación y Humanidades.

Roberto Carrillo López. (2001). las emociones. Cómo desarrollar tu inteligencia motivacional (150). México: Paz México.

Modelo educativo 2017, México SEP. Segunda edición. Aurelio Nuño Mayer secretario de Educación Pública, Salvador Jara Guerrero Subsecretario de Educación Superior.

El número de jóvenes entre 15 y 19 años de edad asciende a 11.04 millones, cantidad que representa el 9.83% de la población nacional. INEGI, Resultados del censo de Población y Vivienda 2010, ver: <http://cuentame.inegi.org.mx/poblacion/habitantes.aspx?tema=P>

<https://www.aprendizajesclave.sep.gob.mx/descargables/biblioteca/primaria/4grado/V-I-EDUCACION-SOCIOEMOCIONAL.pdf>

Mulder, Martin y Weigel, Tanja y Collings, Kate (2008). El concepto de competencia en el desarrollo de la educación y formación profesional en algunos Estados miembros de la UE: un análisis crítico. Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado, 12 (3), 1-25. [Fecha de Consulta 17 de febrero de 2021]. ISSN: 1138-414X. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=567/56712875007>

EL PASO AL COMERCIO ELECTRÓNICO DE LA CORPORACIÓN UNIFICADA NACIONAL DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN COLOMBIA

Data de aceite: 01/12/2023

Sergio Eladio Ballesteros Herrera

Investigador Principal en la Corporación Unificada Nacional de Educación Superior [CUN], Director del grupo de investigación Alianzas de Maestrías y Doctorados de América [AMADAM] y Director del semillero SIECA-CUN. Colombia
<https://orcid.org/0000-0003-0010-5593>
Google Scholar: <https://scholar.google.com>

ResearchGate: <https://www.eae-publishing.com>

Scopus: <https://www.mendeley.com/search/?page=1>

Academia.edu: [https://www.academia.edu/upgrade?feature=name_](https://www.academia.edu/upgrade?feature=name_mentions&trigger=new-name-mentions)

[mentions](https://www.academia.edu/upgrade?feature=name_mentions&trigger=new-name-mentions)
CVLAC: https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0000104182

GRUPLAC: AMADAM Alianzas de Maestrías y Doctorados de América.

RESUMEN: En el contorno de la gestión del cambio, se hace imprescindible el paso al comercio electrónico de la Corporación Unificada Nacional de Educación Superior, implementándose el proceso de ventas online, aprovechando los medios digitales y tecnológicos, para la satisfacción de los

estudiantes con los cursos académicos de la corporación. Las dependencias se benefician con el proyecto, cumpliendo con sus roles, intereses, expectativas, contribución, funciones y aportes. Las actividades inician con las gestiones para crear el modelo de articulación entre los procesos y plataforma de pagos con las matrículas y productos que se ofertan. Para la implementación de las ventas electrónicas, se realizan las actividades de validación de la información relacionada con los productos universitarios y el proceso de ventas. La metodología seleccionada es el enfoque cuantitativo siguiendo la ruta o método deductivo, para resolver el interrogante: ¿Cuáles son las estrategias de gestión del cambio que tienen los procesos de ventas de la corporación para mejorar la facilidad del pago de matrículas por parte de los usuarios, dentro del modelos 4.0 para la creación de experiencias digitales? El alcance es correlacional, empleándose la técnica de encuesta con el instrumento de cuestionario para una muestra de 874 estudiantes encuestados a nivel nacional.

PALABRAS CLAVE: Apropiación de tecnologías, comercio electrónico, e-commerce, experiencias digitales, facilidades de pago, gestión tecnológica,

THE TRANSITION TO E-COMMERCE OF THE NATIONAL UNIFIED CORPORATION OF HIGHER EDUCATION IN COLOMBIA

ABSTRACT: In the context of change management, the move to electronic commerce by the National Unified Higher Education Corporation is essential, implementing the online sales process, taking advantage of digital and technological media, for student satisfaction with academic courses. of the corporation. The agencies benefit from the project, fulfilling their roles, interests, expectations, contribution, functions, and contributions. The activities begin with the efforts to create the articulation model between the payment processes and platform with the license plates and products offered. For the implementation of electronic sales, information validation activities related to university products and the sales process are carried out. The selected methodology is the quantitative approach following the deductive route or method, to resolve the question: What are the change management strategies that the corporation's sales processes have to improve the ease of payment of registration fees by users? within the 4.0 models for the creation of digital experiences? The scope is correlational, using the survey technique with the questionnaire instrument for a sample of 874 students surveyed at the national level.

KEYWORDS: Technology appropriation, electronic commerce, e-commerce, digital experiences, payment facilities, technology management, business innovation, university products, payment systems, online sales.

1 | INTRODUCCIÓN

En el contexto latinoamericano, se ha identificado una problemática relacionada con las dificultades para el pago de algunos cursos, productos y servicios, situación que dificulta para un número considerado de estudiantes, su continuidad y el normal desarrollo de actividades académicas, durante el paso por las instituciones de educación superior. En el desarrollo de la investigación se identifica la necesidad de implementarse una plataforma que le permita a los usuarios tener una experiencia agradable y sencilla cuando tengan que realizar algún tipo de pago en la universidad, ésta debe ser única y sencilla para el sistema de pagos, en donde se encuentre toda la información al alcance y desde allí pueda realizarse la gestión al instante de matrículas. Para esto, se desarrolla un levantamiento de información cuantitativa y cualitativa con el fin de encontrar la forma más acertada de estructurar esta plataforma.

Por lo anterior, se anhela que la experiencia de pagar en la universidad sea una gestión “Easy Peasy” o de “Fácil Pago”. Este proyecto resulta innovador, porque haciendo uso de la tecnología se busca resolver un problema que tiene el consumidor final refiriéndose, en particular, a los estudiantes, a quienes se les brindan las herramientas necesarias para que su paso por la institución sea enriquecedor. El proyecto busca, también, disminuir la carga laboral de las dependencias encargadas de generar recibos e implementar una

cultura de la tecnología para satisfacer las necesidades de los clientes. Por su parte, la Corporación Unificada Nacional de Educación Superior (CUN), viene realizando sus procesos, procedimientos y protocolos relacionados con las ventas de productos ofertados a una amplia población de estudiantes que ingresan, tomando como elección cualquier programa de las escuelas de formación universitaria, en pregrado, postgrado o cursos intermedios.

Sin embargo, en algunos de los pasos de pago, los estudiantes sienten insatisfacción por las complicaciones para realizar las transacciones de manera efectiva, ágil y sencilla. Para mitigar esta situación, dentro de la plataforma virtual, se encuentran publicados videos enlazados al servicio digital YouTube que son rápidos y fáciles de asimilar, tales como: “Pago por primera vez”, “Instructivo de pago con tarjeta crédito”, “Pago con cesantías” y “Tutorial pronto pago”. Los cuales no son suficientes cuando se debe realizar la trazabilidad entre los cursos que desean matricular, dentro del aplicativo transaccional y las entidades externas de crédito.

Buscando una ruta, se identifica el modelos 4.0 sobre aquellos aspectos derivados de la revolución industrial en su cuarta generación que propone integrar los planos físico, digital y biológico mediante la superación de los paradigmas mecánico, eléctrico y tecnológico de las tres revoluciones anteriores, estimulan nuevas formas de organización empresarial, buscan la interacción entre objetos de manera autónoma y presentan el desafío para la adquisición de nuevas competencias, especialmente, digitales. El enfoque sistemático es un punto clave para el aprovechamiento de las oportunidades en toda la cadena de suministro. Este enfoque debe integrar sistemas ciber físicos, internet de las cosas, internet de servicios y dirigir sus esfuerzos hacia el trabajo en red con la participación de la mente humana y de la Inteligencia Artificial (I.A.)

De igual manera, los modelos 4.0 pueden servirse de herramientas como el análisis de Big Data, la computación en la nube, simuladores, realidad virtual, realidad aumentada, robots autónomos, procesos de manufactura aditiva, cripto seguridad y los diferentes usos de la IA, entre otras. Buscan ventajas competitivas al promover un sistema de eficiencia superior y mayor calidad gracias a la capacidad de respuesta y adaptación más precisa, rápida y con la participación de I.A. No se puede desconocer que en los últimos años han surgido motivos de preocupación por los riesgos implícitos en este tipo de modelos acerca del tratamiento de datos, la seguridad y, especialmente, el desplazamiento laboral humano debido al uso de robots. Claramente, el aumento en la complejidad y precisión de las formas de desenvolvimiento vital en el mundo pueden generar estos cuestionamientos que invitan a la reflexión sobre las dimensiones de nuevas experiencias que proyectan la realidad hacia lo digital.

En todo este contexto, la CUN identifica que requiere el mejoramiento de la experiencia de usuario de la página web cunista, plataformas, aplicativos e inventario de todos los productos y servicios que ofrece a sus usuarios, en un ecosistema de comercio

electrónico actualizado, versátil y fácil de interactuar. El problema central radica en las inconformidades de los estudiantes con los procesos de pago que maneja la institución para los diferentes productos que existen. Razones por las cuales, fueron identificadas dos causas directas y cuatro indirectas: la primera está marcada por las dificultades para el pago de productos que oferta la corporación y la segunda por la desarticulación de programas con el proceso de ventas. Al mismo tiempo, que se gestionan los recursos y actividades para la solución del problema, se van cerrando las brechas que permiten invertir el rumbo de los efectos directos e indirectos, reconocidos como baja fluidez del proceso de pago en los cursos académicos y la alta afectación en la reputación y confiabilidad de la corporación.

Asimismo, los efectos indirectos están determinados por la interrupción del proceso formativo por falta de pago, inconformidad de los estudiantes en las matrículas de los cursos, la alta deserción estudiantil y la baja percepción en la imagen de la institución. La pregunta de la investigación está enfocada en identificar ¿Cuáles son las estrategias de gestión del cambio que tienen los procesos de ventas de la corporación para mejorar la facilidad del pago de matrículas por parte de los usuarios, dentro del modelos 4.0 para la creación de experiencias digitales? y ¿Cómo implementar actividades de mejoramiento continuo correlacional de experiencias de usuario con los procesos de pago, para que se conviertan en fáciles de interactuar?

En primer lugar, se necesita la generación de facilidades para el pago de los productos que oferta la corporación universitaria, pasando del modo tradicional al proceso de ventas online, aprovechando los medios digitales y los progresos tecnológicos. Asimismo, solucionar las complicaciones para el pago de servicios, aprovechando las ventajas competitivas en relación con los progresos tecnológicos y digitales que existen en el mercado. Adquirir licencias de software de aplicativos e-commerce para la implementación de las ventas electrónicas. Acoplar el software existente relacionado con las ventas y adaptarlo con el comercio online, incluyendo dominios, hosting, plataformas, diseño, copywriting, SEO, marketing y cobros. Analizar los casos de estudiantes que no han podido generar el pago oportuno de productos ofertados frente a las dificultades dentro de la plataforma transaccional. Aplicar un instrumento de medición que permita el establecimiento y análisis de los casos de estudiantes que no generaron el pago oportuno de productos ofertados.

Al mismo tiempo, se observa la necesidad de actualizar los procesos, procedimientos o protocolos para la justa alineación de la conexión entre productos y sistema de pagos en la corporación, modernizar el proceso de ventas a un estado de comercio electrónico online, actualizar los indicadores de gestión y de productos que permitan la medición de efectividad entre las operaciones y las ventas, alinear los cursos académicos y el proceso de ventas online, aprovechando los recursos disponibles y el mercado digital, para facilitar la gestión de pagos de los usuarios, reorganizar el inventario completo, definiendo cada producto con palabras clave de consulta, incluyendo la totalidad de cursos y asignaturas

enlazados con organizaciones externas de pagos y recaudos, implementar un prototipo de articulación entre los cursos modelos escogidos y la demostración de pago online, aplicando el e-commerce y validar la información relacionada con los productos con el proceso de ventas para la autorización de su uso y publicación.

Las dependencias de la universidad a nivel nacional se beneficiarían con la plataforma implementada, cumpliendo cada una con el rol que les corresponde, sus intereses, expectativas, contribución o gestiones. En primer lugar, la Rectoría y Vicerrectorías. Luego, los líderes y facilitadores de ventas y de las diferentes escuelas adscritas a la Corporación. En definitiva, su enlace consiste en la ejecución de las políticas, estrategias, planes, programas y proyectos. Además, apoyar y prestar colaboración económica y financiera al proyecto. De igual manera, se ha de tener en cuenta a los proveedores de servicios y productos externos, con sus aportes de servicios, bienes, materiales y equipos. También, se da la connotada importancia a la comunidad estudiantil, al mismo tiempo que se valoran los beneficios que obtienen por facilidades de pago de los productos ofertados por la institución y su gestión de veeduría ante los resultados del proyecto. De igual manera, serían beneficiados los aspirantes al rol de estudiantes.

Como hipótesis, se identificaron que el problema de las inconformidades de los estudiantes con los procesos de pago que maneja la institución para los diferentes productos que existen, haciendo el proceso fácil y ágil, se soluciona en un 90% si se destinan los recursos financieros y el respaldo en las gestiones. Las altas complicaciones para el pago de servicios, en un ambiente de continuos progresos tecnológicos y digitales, se erradicarían en un 95% al aplicarse el comercio electrónico. Los casos de estudiantes que no han podido generar el pago oportuno de productos ofertados por dificultades dentro de la plataforma transaccional se solucionarían en un 80% si se alinean los cursos académicos con el e-commerce. La desconexión entre productos y sistema de pagos se arreglaría con la actualización de los procesos, procedimientos o protocolos y se llegaría a una conexión del 98% segura y estable con la adquisición de licencias y desarrollo de software online especializado en comercio electrónico. Se puede, reorientar la desalineación entre cursos académicos y ventas online, en un 70% aprovechando los recursos disponibles y el mercado digital, con la adquisición de servicios profesionales y pruebas de validación.

Se orienta la investigación, a determinar la necesidad de implementación del comercio electrónico que lleva consigo, la apropiación de tecnologías, las experiencias digitales, la gestión e innovación empresarial, para la generación de las facilidades de pago de sus productos universitarios, a través del sistema de ventas online. Para lograrlo, se emplea la metodología con el enfoque cuantitativo siguiendo la ruta o método deductivo, el alcance es correlacional, en el cual se prepara el terreno, asociándose conceptos y variables a fines de estudiarse predicciones, cuantificándose relaciones entre causa y efectos siguiendo la metodología del marco lógico. Las hipótesis de tipo correlacionales en donde se tienen en cuenta variables dependientes e independientes, empleándose estadísticas de estimación

y de correlación con información de la CUN.

2 | OBJETIVOS

Objetivo General

Gestionar el comercio electrónico de la Corporación Unificada Nacional de Educación Superior en Colombia, para la generación de las facilidades de pagos de los productos que oferta, pasando del modo tradicional al proceso de ventas online, aprovechando los medios digitales y los progresos tecnológicos.

Objetivos específicos

Analizar los casos de estudiantes, que no han obtenido el logro de sus metas universitarias y la continuidad esperada, frente a las dificultades dentro de los sistemas de pagos de productos ofertados.

Alinear los cursos académicos y el proceso de ventas online, aprovechando los recursos disponibles, la innovación empresarial y el mercado digital, para las facilidades los pagos de los productos en la educación superior.

Orientar la apropiación de tecnologías y la actualización de los procesos, procedimientos o protocolos para la justa alineación entre productos y sistema de pagos en la educación superior, a través de la gestión tecnológica.

Solucionar las complicaciones para el pago de productos universitarios, aprovechando las ventajas competitivas, en relación con los progresos tecnológicos y experiencia digitales que se referencian en el e-commerce.

3 | METODOLOGÍA

La metodología empleada en la investigación es el enfoque cuantitativo siguiendo la ruta o método deductivo, con interacción del marco lógico para la planificación, el seguimiento y la evaluación de proyectos y programas, publicado en el repositorio digital de las Naciones Unidas. (Comisión Económica para América Latina [CEPAL], 2023). El alcance es correlacional, en el cual se prepara el terreno, asociándose conceptos y variables a fines de estudiarse predicciones, cuantificándose relaciones entre causas y efectos. Las hipótesis son de tipo correlacional en donde se tienen en cuenta variables dependientes e independientes, empleándose estadísticas de estimación y de correlación con información de la CUN.

El diseño de investigación es el no experimental, transeccional o transversal, con las características propias de recolección de datos en un momento, el tipo previsto es el correlacional-causal, con identificación de muestra de acuerdo con la población estudiantil

identificada en los reportes del Balance Social Periodo 2021 (CUN, 2021, pp. 12-15). El instrumento de la medición es un cuestionario que emplea la técnica de encuesta con formularios estructurados en Drive de Google, aprovechado la capacidad instalada y las licencias de la universidad con Gmail, realizándose la prueba de campo para el logro de la muestra calculada en 874 estudiantes.

3.1 Ficha técnica

Entidad que realiza la encuesta: Sembradores de Investigación en la Escuela de Ciencias Administrativas (SIECA-CUN). Persona natural o jurídica que la encomendó: Corporación Unificada Nacional de Educación Superior CUN, Dirección Nacional de Investigación y Extensión. Fuente de financiación: Recursos propios de la CUN.

3.1.1 Universo

El universo está conformado por estudiantes de las diferentes escuelas y programas de la CUN para un total de 47.538, distribuidos de la siguiente manera: Escuela de Comunicación y Bellas Artes 12.535, Escuela de Ingeniería 11.917, Escuela de Negocios y Ciencias Económicas 9.068, Escuela de Ciencias Administrativas 14.018. Balance Social Periodo 2021 (CUN, 2021, pp. 12-15).

3.1.2 Marco muestral

Hombres y mujeres de 18 años en adelante, de los niveles socioeconómicos estratos 1, 2 y 3 a nivel nacional, con cubrimiento urbano y rural (virtual), estudiantes de los diferentes escuelas y programas de la CUN. Este marco muestral cubre el 100% del grupo objetivo

Nivel de confianza	Z alfa	Z2
99,7%	3	9,00
99,0%	2,58	6,66
98,0%	2,33	5,43
96,0%	2,05	4,20
95,0%	1,96	3,84
90,0%	1,645	2,71
80,0%	1,28	1,64
50,0%	0,674	0,45

Nota. El nivel de confianza tomado en esta investigación fue del 99,6%

Tabla 1 - Niveles de confianza tomados como referencia para el establecimiento de la muestra dentro del instrumentos de investigación.

Ecuación del muestreo probabilístico y no probabilístico

$$n = \frac{N * Z^2 * p * q}{e^{2*}(N - 1) + Z^2 * p * q}$$

Parámetro	Valor	?2
N	47.538	
Z	2,984	8,90
P	50%	
Q	50%	
e	5%	0,003

Nota. El tamaño de la muestra n= 874

Tabla 2 - Los parámetros utilizados para el establecimiento de la muestra, que permite el desarrollo del cuestionario establecido.

3.1.3 *Tamaño y distribución de la muestra*

Se focalizaron 874 estudiantes distribuidos de forma virtual en donde están ubicados por sedes regionales, programas y escuelas de la CUN. Sistema de muestreo: Probabilístico por etapas, selección aleatoria sistemática de 874 puntos muestrales en todo el país, por sedes de la CUN. Margen de error: se ubicó dentro de unos límites de confianza del 99,6% y probabilidad de falla del 5%. Técnica de recolección de datos: encuestas virtuales por intermedio de formulario de Google y archivado en Drive, con la información se forma la matriz o base de datos. Fecha de recolección de los datos: del 01 al 24 de agosto de 2023. Número de encuestadores: en el estudio participaron 3 encuestadores y la consolidación de información se realizó de manera automatizada en formulario de Google y almacenado en Drive. Método de validación: se revisó el 100% de las encuestas realizadas y se supervisó el 95% de las mismas. Temas a los que se refiere: gestionar el comercio electrónico de la Corporación Unificada Nacional de Educación Superior en Colombia, para la generación de las facilidades de pagos de los productos que oferta, pasando del modo tradicional al proceso de ventas online, aprovechando los medios digitales y los progresos tecnológicos. Personajes o instituciones por las cuales se indagó: Estudiantes de la CUN en las diferentes escuelas y programas por segmentación de sedes a nivel nacional.

En la figura 1, se consolidan las respuestas del instrumento aplicado en la investigación, el cual correspondió a un cuestionario en donde se empleó la técnica de encuesta distribuida a nivel nacional, participando estudiantes de la CUN adscritos a las escuelas de comunicación y bellas artes, ingenierías, negocios y ciencias económicas y escuela de ciencias administrativas; cada una con sus programas asociados: diseño gráfico, dirección y producción de medios audiovisuales, publicidad y mercadeo, comunicación social, diseño de modas, especialización en paz y desarrollo territorial, derecho, ingeniería de sistemas, ingeniería electrónica, ingeniería industrial, especialización analítica de

datos, contaduría pública, negocios internacionales, administración turística y hotelera, administración de empresas, administración de empresas agroindustriales, administración deportiva, administración de servicios en salud, administración de la seguridad social y administración pública.



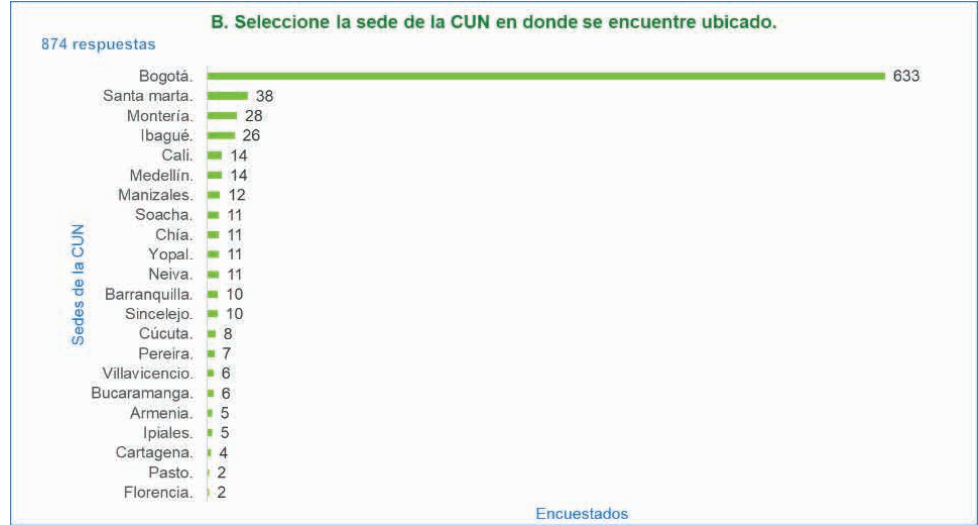
Nota. La CUN cuenta con 21 programas académicos, agrupados en cuatro escuelas universitarias, en donde se aplicó la encuesta con cubrimiento nacional y distribución equitativa por porcentaje de participación del total.

Figura 1 - Programas de la CUN en donde se aplicó la encuesta.

Del total de encuestados (874 respuestas) la mayoría de los estudiantes que respondieron eficientemente, pertenecen a los programas de ingeniería de sistemas con 228 contestaciones, administración de empresas con 209, contaduría pública 132, ingeniería industrial 119, todos los demás contribuyeron en las indagaciones en proporciones equitativas de acuerdo con la proporción distribuida a nivel nacional en donde se concentraron la gran cantidad de usuarios de la CUN. Los detalles de la figura 1, permiten la generación de análisis concretos y precisos sobre el interrogante de la investigación: ¿Cuáles son las estrategias de gestión del cambio que tienen los procesos de ventas de la corporación para mejorar la facilidad del pago de matrículas por parte de los usuarios, dentro del modelos 4.0 para la creación de experiencias digitales?

Se registra en la figura 2, las sedes de la CUN a nivel nacional en donde se respondieron las preguntas de la encuesta, la distribución se realizó conforme a la segmentación por cantidad de estudiantes activos y cubrió las ciudades de: Florencia, Pasto, Cartagena, Ipiales, Armenia, Bucaramanga, Villavicencio, Pereira, Cúcuta, Sincelejo, Barranquilla, Neiva, Yopal, Chía, Soacha, Manizales, Medellín, Cali, Ibagué, Montería,

Santa marta y Bogotá. En esta cobertura, se indagó sobre ¿Cómo implementar actividades de mejoramiento continuo correlacional de experiencias de usuario con los procesos de pago cunistas, para que se conviertan en fáciles de interactuar? ¿Existen los recursos y el respaldo para solucionar el problema de las inconformidades de los estudiantes con los procesos de pago que maneja la institución para los diferentes productos que existen en la CUN, haciendo el proceso fácil y ágil? ¿Cómo se erradicarían las altas complicaciones para el pago de servicios CUN, en un ambiente de continuos progresos tecnológicos y digitales? ¿Cuántos casos de estudiantes se han identificado con relación al no pago por dificultades en la plataforma SINU?, ¿Cuál es la relación de procesos, procedimientos o protocolos entre la desconexión entre productos y sistema de pagos? Y ¿Cómo se puede reorientar la desalineación entre cursos académicos y ventas online, aprovechando los recursos disponibles y el mercado digital?



Nota. La cobertura nacional del estudio tiene prevalencia en la ciudad capital, por ser Bogotá en donde se concentran la Mayoría de los estudiantes de la CUN.

Figura 2 - Distribución territorial por sedes de la CUN, sobre la aplicación de la encuesta.

Las 633 respuestas que se obtuvieron en las sedes de la CUN en Bogotá permiten visualizar en donde se concentran la gran cantidad de estudiantes de la Corporación. Sin embargo, es de gran importancia que se hayan registrado respuesta en ciudades distantes como Santa Marta, Montería, Cali, Medellín, Manizales, Yopal, Neiva, Barranquilla, Sincelejo, Cúcuta, Bucaramanga, Ipiales, Cartagena, Pasto y Florencia. Lo anterior, indica los altos niveles de confianza en la aplicación del instrumento, los cuales correspondieron al 99,6% con una adecuada segmentación y distribución de la muestra que correspondió a 874 encuestados.

4 | MARCO TEÓRICO

4.1 Apropiación de tecnologías en la aplicación del comercio electrónico

En procura de gestionar el comercio electrónico de la Corporación Unificada Nacional de Educación Superior en Colombia, para la generación de las facilidades de pagos de los productos que oferta, pasando del modo tradicional al proceso de ventas online, aprovechando los medios digitales y los progresos tecnológicos. Es necesario profundizar en los conceptos relacionadas con: apropiación de tecnologías, comercio electrónico, e-commerce, experiencias digitales, facilidades de pago, gestión tecnológica, innovación empresarial, productos universitarios, sistemas de pago, ventas online. Por consiguiente, se citan los principales exponentes referenciados en los últimos cinco años que afianzan los conocimientos dentro de la investigación.

Para comenzar, sobre la apropiación de tecnologías los autores Gómez, Orellana & Salinas (2019) indican que “se destaca la importancia de incluir técnicas de pronóstico en los subsistemas administrativos, demográficos, productivos, ambientales, sociales, de uso de tierra y de crecimiento económico, para obtener mejores resultados al permitir una toma de decisiones basada en el análisis” (p. 338). Como resultado, se destaca la apropiación de ese nuevo conocimiento derivado de los datos adquiridos sobre la aplicación de las investigaciones y del uso de las tecnologías cada vez más interactivas, que permiten la comercialización y venta de los productos a los clientes y consumidores en variados escenarios.

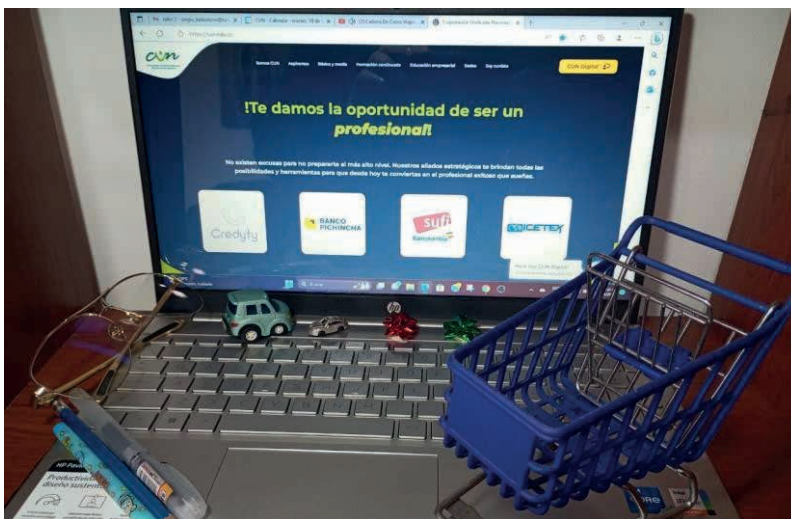
Siguiendo con el tema, se destaca el auge que ha tenido el uso de redes sociales para intercambiar información de alto nivel y capacidad instalada en las plataformas tecnológicas que ha permitido la vinculación de millones de usuarios en todos los campos y sectores de la sociedad para que se tomen como propias las aplicaciones y los sistemas de comunicación, en “la categoría de apropiación de tecnologías permitió un acercamiento a los usos de Facebook a partir de la combinación de distintas técnicas de investigación. La observación y las entrevistas resultaron instancias complementarias para la relectura los resultados obtenidos” (Aracri, 2019, p. 10).

También, en cuestiones de apropiación de tecnologías, no se ha llegado del todo al sector empresarial turístico para la organización de actividades grupales y la atracción de público que requiere del comercio electrónico y de facilidades de pago, cuando se trata de la entretención, la ocupación del tiempo libre y la satisfacción por conocer nuevos lugares, entornos y experiencias motivadoras, que estimulen el uso de las herramientas tecnológicas comerciales. De igual manera, “falta apropiación en los proyectos turísticos, además de baja difusión y comercialización de servicios turísticos a partir del uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TICs).” (García et al, 2020, p. 89).

4.2 Comercio electrónico (e-commerce) en universidades

Pasando a otro tema, en esta parte lo relacionado con el comercio electrónico, sin desligar la apropiación de las tecnologías, se nota que no ha sido expandido a las micro, pequeñas y medianas empresas MiPymes, mientras que si se observa su crecimiento en las grandes empresas, porque de seguro, han invertido en la innovación y desarrollo de plataformas, procesos y procedimientos que les han permitido organizar sus productos y servicios en línea, usando las ventajas competitivas del internet y redes sociales. No obstante, “trabajadores de las MiPymes no consideran que la administración pública incentiva el comercio electrónico, también reconocen la importancia de tener un dominio en el manejo de las redes sociales, admiten que el comercio electrónico brinda beneficios a la empresa.” (Cid, Sandoval y Neme, 2022, p. 234).

En la figura 3 se detalla la representación gráfica del comercio electrónico en las organizaciones, en donde lo predominante es el carrito de compras, ya usado por las grandes empresas, para indicar que todo lo que se seleccione para comprar, irá dentro del carrito. Así mismo, este ícono de grandes plataformas electrónicas se ha estandarizado a nivel global, de modo que, es identificado en cualquier idioma, región o localidad en donde se disponga del comercio en línea, modernizado y de fácil acceso para los consumidores y las empresas que lo tienen bien estructurado. Los demás elementos, hacen parte de la decisión de compra y de la capacidad de pago, usando la tecnología.



Nota. La representación del comercio electrónico, en esta imagen inédita permite hacerse la idea que el carrito de mercado, lo acerca a las compras en línea.

Figura 3 - Representación gráfica del comercio electrónico en las organizaciones.

Es por lo anterior, que se representa el modo sofisticado de hacer las compras desde cualquier lugar, a la distancia, recurriendo a las tecnologías de la información y de las

comunicaciones [TIC], para que sea fácil y cómodo la materialización de las transacciones, en donde los medios de pago electrónicos lo acercan a la satisfacción de los compradores. Ahora, en su aplicación dentro del ámbito educativo las instituciones requieren implementar estas prácticas, como lo hacen las grandes empresas dentro de sus experiencias digitales.

La práctica en el uso de herramientas digitales consolida el desarrollo de competencias digitales y éstas aportan en la mejora de su práctica pedagógica. La aplicación de la diversidad de herramientas digitales en procesos educativos propicia la generación de nuevas formas de lograr resultados y genera prácticas creativas, diversas y retadoras en el docente, aportando en ciertos aspectos de la sistematización de experiencias. (Medrano et al, 2022, p. 214).

Continuando con, las experiencias digitales Marchetti y Bazan (2022) expresan sobre los “sujetos que protagonizaron las políticas públicas aludidas anteriormente, a fin de interpretar el alcance de las propuestas de formación docente en inclusión de medios digitales en el área de Ciencias Sociales del plan Escuelas de Innovación. (p. 3). Hacen imaginarse ambientes digitales agradables para los sectores de aprendizaje enseñanza, en donde la forma de pago sea ágil, oportuno y con toda la información a disposición de los clientes, que de una u otra forma, necesitan de las oportunidades y ofertas para afianzar sus títulos, cursos y progreso de la educación superior, cuando se trata del uso de los ambientes comerciales electrónicos.

Se relaciona en la figura 4, la descripción del comercio electrónico. Iniciándose con la actividad que tiene relación con la modalidad de negociación en cuanto se refiere a la compra y venta de productos, negocios u operaciones mercantiles concertados, comercialización de productos y servicios, compra on-line. La operación, tiene que ver con las transacciones comerciales, operación económica-comercial y órdenes de pedido. Los actores, se distinguen dos grupos: vendedores y compradores. Los medios utilizados, predomina el internet, medios electrónicos y tecnológicos, Tecnologías de la Información y la Comunicación - TIC, redes informáticas y de datos.



Nota. El esquema fue obtenido de (Suárez, 2020, p. 238).

Figura 4 - Descripción del comercio electrónico.

Para describir el proceso del comercio electrónico, se emplea la figura 5, en la cual se identifican los procedimientos de acceso a la Web, búsqueda de sitio y de productos, información comercial, experiencia en la búsqueda de información. Compra en línea, transacción comercial, tipo de relación comercial B2B, B2C, C2C, orden de pedido, medio de pago, relación del pago, proceso de entrega y logístico de envío, distribución, seguimiento y entrega del producto. El proceso de postventa, con las actividades de acompañamiento al comprador después de la compra, devolución del producto y garantía del producto.



Nota. La relación de procesos fue obtenida de (Suárez, 2020, p. 239).

Figura 5 - Proceso del comercio electrónico.

Una de las situaciones que permitió observar con rigurosidad la apertura y auge del comercio electrónico fue la Pandemia que se registró durante los años 2018 al 2019, teniendo en cuenta la rigurosa cuarentena que se vivió en todos los países de la tierra, en donde predominó los domicilios, pagos con medios electrónicos, tarjetas, transferencias por internet, ligado a la prohibición de salir a las calles. Varios autores coinciden en afirmar que “el análisis de los resultados obtenidos nos ha permitido conocer sobre la influencia del COVID-19 en los hábitos de compra online en los consumidores.” (Palomino, Mendoza & Oblitas, 2020, p. 264).

Siguiendo con el tema de comercio electrónico, se encontró literatura en idioma inglés considerado de gran importancia y que se detalla de la siguiente manera:

E-commerce applications play an important role for organizations. They provide the necessary information to customers and help them in the buying process. Their development with modern software tools, as well as the inclusion of a suitable set of functionalities, could give organizations significant competitive

advantages. Therefore, in this study, we proposed a conceptual framework to guide the maintenance and implementation of innovative innovations in e-commerce applications. Through it, an assessment can be made regarding which factor an e-store needs developing and to improve online stores. As a result of the application of the conceptual framework for maintenance and development, e- stores will be able to implement innovations in their activity and create a modern and high-tech virtual environment for online trading. (Snexhana, 2023, p. 227).

En español: Las aplicaciones de comercio electrónico juegan un papel importante para las organizaciones. Ellos proporcionan la información necesaria a los clientes y ayudarlos en el proceso de compra. Su desarrollo con modernas herramientas de software, así como la inclusión de un conjunto adecuado de funcionalidades, podría dar a las organizaciones ventajas competitivas significativas. Por lo tanto, en este estudio, se propuso un marco conceptual para guiar el mantenimiento y la implementación de creaciones innovadoras en aplicaciones de comercio electrónico. A través de ella se puede hacer una valoración con respecto a qué factor necesita desarrollar una tienda electrónica y mejorar las tiendas en línea. Como un resultado de la aplicación del marco conceptual de mantenimiento y desarrollo. Las tiendas electrónicas podrán implementar innovaciones en su actividad y crear un ambiente moderno y entorno virtual de alta tecnología para el comercio en línea. (Snexhana, 2023, p. 227).

Es necesario, tener en cuenta la advertencia que realiza Pedro Martín sobre el comercio electrónico:

Siempre que hagamos operaciones económicas en Internet, debemos mantenernos alerta y utilizar el sentido común. La mayoría de los fraudes utilizan técnicas de Ingeniería Social. Estos se evitan si mantenemos una actitud de desconfianza ante los correos electrónicos, falsos premios, ofertas de trabajo irresistibles, coches de lujo a precios de saldo, etcétera. El sentido común nos dice que nadie nos manda un correo electrónico para hacernos regalos u ofrecimientos a precios irrisorios. (p. 172). Muchas personas caen en las trampas de los delincuentes, quienes tienen inteligencia maligna para confundir las mentes y los juicios de las víctimas ingenuas o falta de conocimientos y de experiencia sobre las estafas que se realizan a través de las redes sociales, correos electrónicos y páginas web fraudulentas.

4.3 Experiencias digitales en las ventas online

En otro contexto, cuando se entra al tema de las experiencias digitales como una de las estrategias competitivas de las organizaciones, se encontró abundante información que permite profundizar sobre la importancia que tiene la tecnología en las diferentes actividades de la empresa, con énfasis en el área de ventas, marketing y planeación de las operaciones con el vital presupuestal.

En el transcurso de la última década, todos los países de la región han dado vida a agendas digitales y que, en este marco, se han realizado esfuerzos relevantes para sensibilizar a las empresas y apoyarlas en la tarea de acceder e incorporar estas nuevas herramientas en sus estrategias competitivas.

Siguiendo con las experiencias digitales, la apropiación social de las tecnologías de la información y las comunicaciones [TIC], hacen más ágil y enriquecedores los aprendizajes en los entornos estudiantiles, en donde hoy en día, el uso no es solamente admitido, sino necesario, para que tanto los aprendices como los docentes interactúen con el uso de instrumentos que contienen los datos, los gráficos, vídeos, mapas, esquemas y mejores respuestas, “el docente de educación superior no debe ser esquivo al uso de entornos virtuales; asimismo, al desarrollo de competencias digitales donde ha de combinarse el conocimiento, las habilidades y uso responsable de las TIC.” (Laurente et al, 2020, p. 1).

De igual manera, lo que indica López (2019) para desarrollar las estrategias didácticas necesarias para introducir las narrativas digitales en el aula de Educación Infantil. Se ha hecho hincapié en la necesidad de presentar los materiales audiovisuales acompañados de dinámicas y reflexiones que potencien su valor educativo. En este sentido, es imprescindible hacer un uso responsable de las tecnologías, de forma que la figura docente tenga presentes ciertas desventajas que podrían derivarse de un abuso del medio digital en edades tan tempranas. (p. 129). Sin embargo, no se puede eludir la agilidad de los niños para el manejo de aparatos tecnológicos, parecen que ya nacen con ese conocimiento y habilidad.

También, hablando de experiencias digitales pero en otro contexto de relaciones interpersonales, no se escapa la parte negativa cuando se pasa al extremo de querer ofender a otras personas, usando las redes sociales y los ecosistemas tecnológicos. Muchas personas utilizan la inteligencia adversa para satisfacer egos mal intencionados como lo indica el autor al afirmar que:

Acerca de la vergüenza producida por situaciones de ciberacoso, los espectadores cumplen un papel fundamental en su incremento o mitigación; ya que las interacciones digitales que devienen luego de las agresiones online orientaran los efectos emocionales que se generen en las víctimas, puesto que la vergüenza requiere de otro que opere como testigo; incluso cuando el sujeto está a solas, ese otro puede ser imaginado. (Marín, 2020, p. 175).

En otro caso, Bercheñi (2020) indica que “en menos de una semana se sustituyó un modelo de clase presencial con apoyo de recursos mediados por las TIC, a un modelo de clase soportado con herramientas TIC sincrónicas y asincrónicas.” (p. 8). Lo anterior, atañe a las experiencias digitales positivas que surten efectos positivos y favorables para las estancias de enseñanza – aprendizaje, que se han vuelto cada vez más modernizadas y complementadas con instrumentos avanzados en tecnología. Lo contradictorio, consiste en que este fenómeno unido con la inteligencia artificial, están relegando a la persona a un plano que no puede sustentarse, en la medida que no es necesaria para las actividades y profesiones que fue capacitada y entrenada.

4.4 Facilidades de pago de productos y servicios universitarios

Cambiando de teoría, entrándose dentro de la investigación a lo referente a facilidades de pago de productos y servicios, se encuentra con aspectos importantes que se pueden analizar como ventajas competitivas dentro de las organizaciones, ya que el acercamiento de clientes, usuarios y consumidores se aproxima a lo que se conoce como fidelización o lealtad en el mercado un claro ejemplo se expone a continuación:

A facilitación del pago de las deudas tributarias, el Gobierno únicamente extendió las fechas límites de pago de las cuotas correspondientes a los incumplimientos que originen la pérdida del aplazamiento o fraccionamiento o refinanciamiento, pero sin tocar la tasa de interés, los mecanismos de garantía del cumplimiento de las obligaciones de tales acuerdos, ni los tiempos de respuesta de la administración tributaria. (López, 2021, p. 221).

De igual manera, se aproxima lo expresado por Gamba, Modesto & Forero (2021) cuando indican que lo referente a los factores para facilitar la migración de los consumidores de Bogotá al uso de los medios de pago digitales, se aprecia que la percepción del costo de los productos financieros y el impuesto del 4x1000 son las principales barreras que deben ser trabajadas. (p. 45). En estas organizaciones públicas, se está logrando ese avance importante del pago tradicional, al comercio electrónico, en donde se reducen los tiempos de gestión en trámites innecesarios, ahorro de dinero en desplazamientos, prevención del riesgo y mitigación tanto de la seguridad como de la congestión en la movilidad.

De igual manera, las facilidades de pago se ven reflejadas en las variadas formas de realizarse el pago de las transacciones para la adquisición de bienes y servicios, desde el pago en efectivo, el uso de tarjetas de crédito o débito, chequeras, transacciones en línea por internet, uso de aplicativos móviles y otros.

La disminución del uso del efectivo viene motivada principalmente por dos factores: en primer lugar, por el aumento de las compras online, que limita las posibilidades de uso de este medio de pago, y, en segundo lugar, por un cambio en los hábitos de pago de los consumidores, que han incrementado el uso de medios digitales en sus compras. (Ferrando & Posada, 2022, p. 1).

4.5 Gestión tecnológica para mejorar los procesos de ventas

Por otro lado, indagando sobre la gestión tecnológica, los autores Rivas y Barrio (2021) manifiestan que “las personas más jóvenes se consideran más informados en los temas de Ciencia y tecnología. También, a medida que el nivel formativo es mayor aumenta la impresión de estar informados de estos temas.” (p. 10). Sin embargo, la influencia de la tecnología ha obligado a las personas mayores, a utilizarla, así no tengan la destreza y agilidad de los jóvenes. En la vida cotidiana, se ven individuos de todas las edades interactuando con la tecnología, realizando tareas particulares y repetitivas, intercambiando ideas y formas de comunicarse. Además, beneficiándose de las grandes ventajas que se

tiene con los últimos adelantos tecnológicos.

También, se ha logrado identificar que la gestión tecnológica se debe garantizar en las organizaciones, para que se pueda avanzar en el incremento de volúmenes de ventas, mantenimiento de la fidelización de los clientes y generación de facilidades de pago, con el uso apropiado de las plataformas online, la organización de los productos con todos los detalles que implican las características técnicas, el cubrimiento de necesidades, gustos y expectativas de los clientes para que el comercio sea fluido y en constante movimiento, “la vida remanente de los activos digitales es menor que los activos de infraestructura, y por lo tanto, la gestión del cambio se vuelve cada vez menos costosa para los primeros respecto de los segundos.” (García et al, 2020, p. 126).

4.6 Innovación empresarial en la gestión de productos

Indagando sobre la innovación empresarial, Osuna y Rodríguez (2020) manifiestan que “el éxito y en muchos casos la supervivencia de una empresa tiene que ver con el esfuerzo que dedica a la innovación, la competitividad, la eficacia y la gestión.” (p. 13). Se les da la razón, cuando se destacan las actividades y procesos relacionados con la creatividad e innovación dentro de los ejercicios estandarizados y el aseguramiento de los presupuestos necesarios destinados al crecimiento y sostenimiento permanente de las organizaciones, que enfatizan en el incremento de las ventas y el mantenimiento de la interacción con los clientes, consumidores y usuarios para la gestión de mejores prácticas de competitividad y de gestión.

Otros autores como Díaz, Acevedo y Cortés (2021) indican que la consolidación del gerente de innovación y de la unidad de innovación al interior de las compañías. Este nuevo escenario se expresa en el paso desde unidades pequeñas e informales, con actividades esporádicas y no sistemáticas, a equipos estables con presupuestos definidos y cuya tarea principal es añadir valor a sus productos y procesos a los ojos de los clientes y la sociedad. (p. 83). De igual manera, se acentúa la necesidad de mantener la destinación presupuestal para que el proceso de innovación empresarial se mantenga con los altos estándares de calidad y de representación dentro de las organizaciones.

Otras maneras, de aplicar la innovación empresarial es las que se deben tener en cuenta en la apropiación social y académica de las tecnologías de la información y las comunicaciones, en ambientes de enseñanza en donde se ven beneficiadas las personas que hacen uso de la realidad virtual y el uso de aplicativos. Se comparte las ideas que hacen despertar el interés por aprender sobre las enseñanzas más avanzadas y acordes a las profesiones y trabajos que se desempeñen, “el desarrollo del conocimiento tecnológico y pedagógico del contenido que habilite al docente para diseñar actividades educativas que exploten el potencial singular de las TIC para mediar en la construcción del conocimiento.” (Uribe, 2020, p. 419).

4.7 Productos universitarios en comercio electrónico

En otro contexto, los productos universitarios que se ofrecen abarcan desde cursos de corta duración, asignaturas dentro de los programas, certificaciones, diplomados, talleres y tutorías que requieren de gestiones y presupuestos, que orienten su rápido acceso y oportunidad de escogencia, para continuar con los ciclos de formación. Todas estas razones, implican la utilización del comercio electrónico con sus tecnologías que se enfoquen en incrementar las ventas y la satisfacción de los clientes, de forma que se faciliten las transacciones frecuentes como un tipo de “diseño de objetos materiales que podríamos aprender de la naturaleza, potenciando la satisfacción de necesidades en un usuario.” (Otálvaro, 2019, p. 209).

Con lo anterior, se debe realizar un ejercicio estandarizado de organizar todos los productos y servicios, de formar detallada para que puedan ser identificados de manera fácil por los usuarios, en el momento de tomar la decisión de compra. Lo anterior, requiere del uso agradable de los diseños de la organización, en materia de visualización y de ondas sonoras, para que el atractivo sea además fácil de pagar en las plataformas en donde se encuentren registrados, de ahí se añade que “de Los proyectos de emprendimiento universitario se fortalecieron con el uso del marketing mix, al considerar la valoración que el consumidor realizó sobre las características del producto ofrecido en los emprendimientos.” (Abrigo et al, 2019, p. 342).

También, sobre los productos universitarios los autores Sánchez, Herrera y Sánchez (2020), indican que “a la resistencia que tienen los estudiantes universitarios de involucrarse en la actividad investigativa durante su proceso de formación universitaria.” (p. 409), se cuentan con servicios de capacitación avanzados y estructurados a la medida, para que despierte el interés en seguir los caminos de la investigación, por su elevada importancia para la generación de nuevos conocimientos, demostración de avances significativos de la ciencia, la tecnología y la innovación. En este caso, se enfatiza en la necesidad que tienen los estudiantes de aprender las metodologías, los métodos, las técnicas e instrumentos de investigación.

4.8 Sistemas de pago en universidades alineados

En esta parte, indagando sobre los sistemas de pago, Gimeno (2021) indica que la configuración de los sistemas de retribución responde a una serie de finalidades diferenciadas. Entre ellas se encuentra necesariamente la compensación de la actividad desarrollada por los administradores. A ella se añade la generación de los oportunos incentivos para que los gestores tengan alineados sus intereses con el de la compañía. (p. 279). Sin embargo, se hace necesario que las organizaciones mantengan bien estructurada y organizada toda la información de productos y servicios, para que se interconecte con el sistema de pagos, para facilitar las ventas y de esta manera incrementar los ingresos.

Un claro ejemplo de lo anterior es el comercio electrónico porque se puede realizar desde la distancia, utilizando los medios tecnológicos de la actualidad, en donde los sistemas de pago facilitan las transacciones de compra y posterior entrega de los productos comercializados. De tal manera, que se incrementa exponencialmente las operaciones, que tiene beneficios multilaterales, por un lado, la empresa vende mucho más y por otro, los consumidores ahorran tiempo y dinero además que gozan de la comodidad dentro de su propia ubicación. Otro ejemplo es, “la teleoperación de ayudas tecnológicas vía internet para disminuir las barreras de acceso en la atención de rehabilitación dirigida a población en situación de vulnerabilidad geográfica. (Chamorro et al, 2020, p. 9).

Un caso de estudio más es expuesto por los autores Encarnación, Quesada y Merchán (2020), quienes indican que es el pensamiento de los creadores de las buenas prácticas de negocios electrónicos y de la seguridad del sistema financiero de la banca de Ecuador resulta preponderante para el desarrollo social y tecnológico, pues se busca usar el dinero electrónico de manera segura en las actividades empresariales. (p. 39). De modo que, se prioriza la seguridad en las transacciones dentro de los sistemas de pago, porque ya no exponen las personas en llevar consigo grandes sumas de dinero en efectivo y se evita la comisión de delitos que son prevenidos por lo herméticos y personalizados que son los medios electrónicos de la actualidad.

Siguiendo los argumentos de sistemas de pago, se puede destacar la actividad fundamental que tienen los bancos y entidades financieras, ya sean públicas o privadas, por la connotación de infraestructura y de activos intangibles como son los medios tecnológicos y los servicios que facilitan las transacciones comerciales, que abrieron los horizontes en el tiempo y en el espacio globalizado. Es por esto, que se coincide con lo investigado por otros autores:

Banco Estado diversifica el riesgo y aprende de las conductas bancarias de los almacenes. Pero es la misma información, la que permite a un almacén transformarse en otro tipo de solución, independiente al banco, aprovechando los niveles de confianza tejidos con sus clientes. (Espinosa, Batiz & Alarcón, 2020, p. 281).

4.9 Ventas online de productos de educación superior

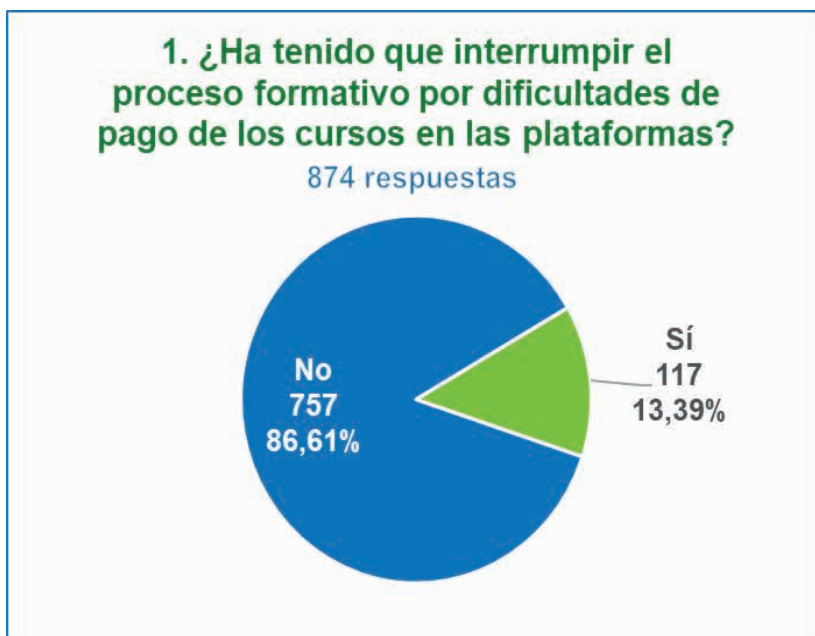
Cerrando el escenario, se puede explorar la parte de las ventas online dentro de las organizaciones, una vez se obtenga el detalle de los productos, servicios, sus precios, promociones y facilidades tanto de pago como de entrega, se puede pasar el paso estandarizado de comercio en línea.

Desde el enfoque intención de compra se concluye que la empresa debe aprovechar las herramientas del marketing asociándolos con el enfoque mencionado, con la finalidad de obtener información de las experiencias de los usuarios, donde dicha información sea útil para generar contenido digital conciso y adecuado de la marca (Burgos & Ramírez, 2021, p. 67).

En la misma temática, Castro, Puente y Vázquez (2020) indican que tanto la calidad hedónica como la calidad utilitaria tienen un impacto muy similar sobre la satisfacción, la intención de recompra y la tolerancia al precio. Así pues, las plataformas de venta online deben continuar potenciando la calidad utilitaria para ser competitivas en el sector de textil y moda. (p. 75). En este contexto, se reafirma la idea que las ventas en línea tienen una marcada connotación en agilizar el comercio electrónico, en este caso sobre la industria de las prendas de vestir, porque se facilita el ejercicio de venta y compra con miras de satisfacer las necesidades, los deseos y gustos de los consumidores.

De igual manera, sobre las ventas online: Ávila, Álvarez y Zurita (2020) dan su punto de vista sobre una empresa que logra un mayor posicionamiento en el mercado cuando tiene buenas estrategias de penetración de mercado, así como también estrategias de marketing en medios digitales. La importancia de lograr un posicionamiento Online es esencial para atraer clientes potenciales que conozcan mediante los buscadores en redes sociales la oferta de productos. (p. 365). También, las personas han tomado el comercio electrónico como una opción al igual que las empresas, en este contexto el comercio electrónico elimina barreras de tiempo y espacio, es un modo de que las empresas mantenga sus operaciones de bienes y servicios independientemente del lugar o país donde este se encuentre. (Torrente, 2020, p. 52).

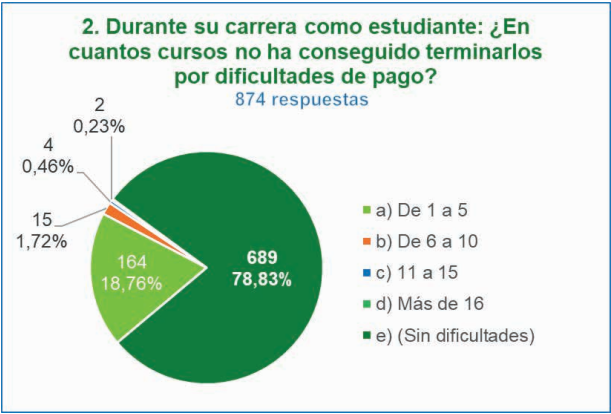
5 | RESULTADOS



Nota. Las plataformas relacionadas en la corporación se refieren a los aplicativos nombrados como: sistema académico y de migración de calificaciones [SINU] y la plataforma virtual para el seguimiento, control y evaluación académica nombrada como [CUNDIGITAL]

Figura 6 - Proceso formativo y dificultades de pago.

Ante la pregunta ¿Ha tenido que interrumpir el proceso formativo por dificultades de pago de los cursos en las plataformas?, los estudiantes indicaron que si en un 13,39% equivalente a 117 respuestas. Esta cantidad, refleja el problema que se ha venido presentando en la CUN con respecto a los aplicativos SINU Y CUNDIGITAL, los cuales requieren de acciones de mejoramiento para el logro de la articulación entre las plataformas, los cursos académicos y el proceso de pagos. El 86,61% que refleja la mayoría del universo estudiantil han logrado tener una experiencia satisfactoria, manteniendo las actividades de aprendizaje sin demoras o problemas al momento de realizar los pagos de sus matrículas. Este ideal, se ha de mantener para contener las dificultades evidenciadas por los usuarios de estos sistemas.



Nota. Los cursos están relacionados entre 8 y 16 semanas de duración.

Figura 7 - Cursos que no se han terminado.

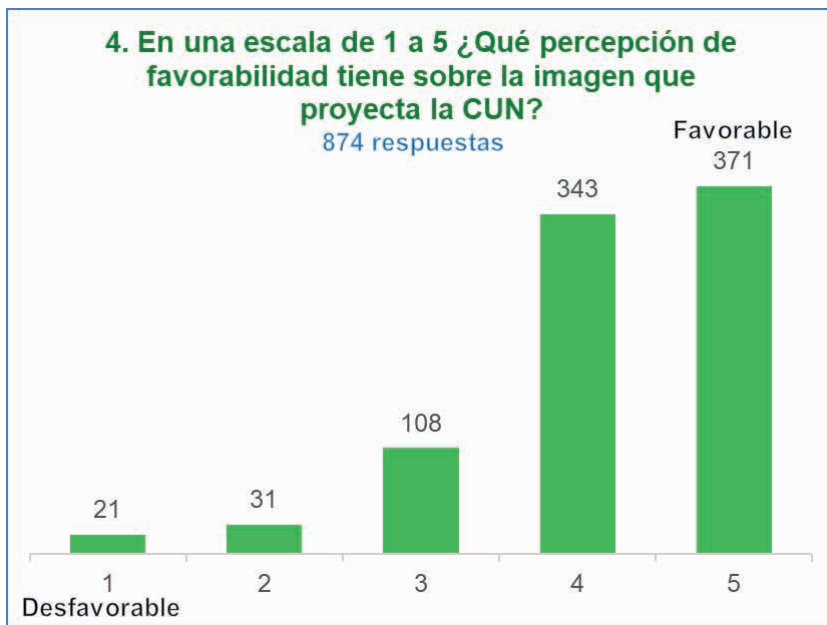
Durante su carrera como estudiante, el 18,76% respondió que de 1 a 5 cursos no los han podido terminar por dificultades de pago, este importante número de 164 personas indican que la novedad se viene presentando en la corporación, de lo cual se debe prestar especial atención si se tienen en cuenta que otro grupo de estudiantes presentaron inconvenientes para terminar los cursos en proporciones de 6 a 10 y de 11 a 15. Dos de las respuestas indican que más de 16 cursos, lo que se puede vislumbrar como algunos casos aislados dentro de la investigación. El gran total de 689 respondientes manifiestan que se encuentran sin dificultades en relación con la culminación de los cursos, este 78,83% refleja la estabilidad sostenible de la CUN. Sin duda, cuando se obtiene esta información producto de la consulta a los estudiantes activos, es porque el problema está manifiesto en la corporación, situación que implica la puesta en marcha de un plan de mejoramiento y de la inyección de financiamiento en las actividades que se proponen en la investigación.



Nota. Los estudios se refieren a toda la carrera académica emprendida, ya sea para técnico, tecnólogo o profesional.

Figura 8 - Estudios suspendidos.

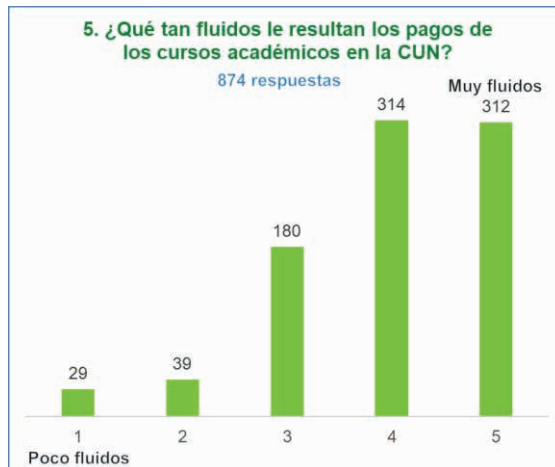
Los estudiantes de la corporación manifestaron que si se han visto obligados a suspender sus estudios por dificultades de pago en la CUN, en una porción de 10,64% que equivale a 93 personas, quienes dan a entender que el problema se presenta en los diferentes niveles y programas que tienen las escuelas de formación universitaria. La mayoría, representada en 781 respuestas y equivalencia del 89,36% siguen su curso normal en las carreras que llevan a cabo dentro de su actividad académica. No pasa por desapercibido, el hecho que se puede iniciar un plan de fortalecimiento tangible e intangible para el logro de las facilidades de pago de los productos y servicios que se ofrecen a los clientes y usuarios.



Nota. Las respuestas están directamente relacionadas con los casos manifestados por los estudiantes.

Figura 9 - Percepción de favorabilidad.

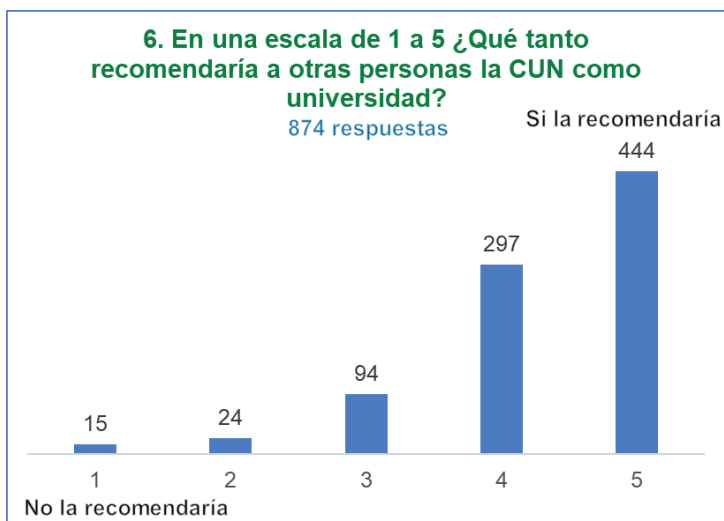
La percepción de favorabilidad que tienen los estudiantes sobre la CUN es muy alta si se suman las equivalencias porcentuales, de los que respondieron en la escala de 3 a 5, daría como resultado el 94,05% con un total de puntos positivos de 822 sobre el total de 874. De igual manera, se sigue con la tendencia sobre un problema que se ha visualizado en las otras indagaciones del instrumento aplicado. La porción de 52 estudiantes manifiesta su grado de inconformismo que tienen que ver con las dificultades de pago de los cursos y en los casos que no pueden continuar con los estudios en los diferentes programas en las sedes en donde están matriculados, las cuales se localizan en varias ciudades de Colombia. Todo lo anterior, junto con otros incidentes hacen que no puedan darle un mejor lugar a la corporación según las apreciaciones individuales. El tema a intervenir es el número de casos manifestados en la escala de 1 a 3 porque abarca 160 estudiantes sobre el total de la muestra.



Nota. Los cursos corresponden a programas académicos de 8 a 16 semanas de duración.

Figura 10 - Fluides de pagos.

En la aplicación del instrumento de investigación, un grupo de estudiantes respondió que le resultan poco fluidos los pagos de los cursos académicos en la CUN, esto representa el 7,78% equivalente a 68 respuestas. El término medio de fluides, lo indicaron 180 estudiantes, mientras que la mayoría informaron que son muy fluidos y representan a 626 respuestas favorables. El problema central radica en las inconformidades de los estudiantes con los procesos de pago que maneja la institución para los diferentes productos que existen. dificultades para el pago de productos que oferta la corporación y la desarticulación de programas con el proceso de ventas. Es así como, se deben erradicar las altas complicaciones para el pago de servicios CUN, el no pago por dificultades en la plataforma SINU, la desconexión entre productos y sistemas de pagos y la desalineación entre curso académicos y ventas online.

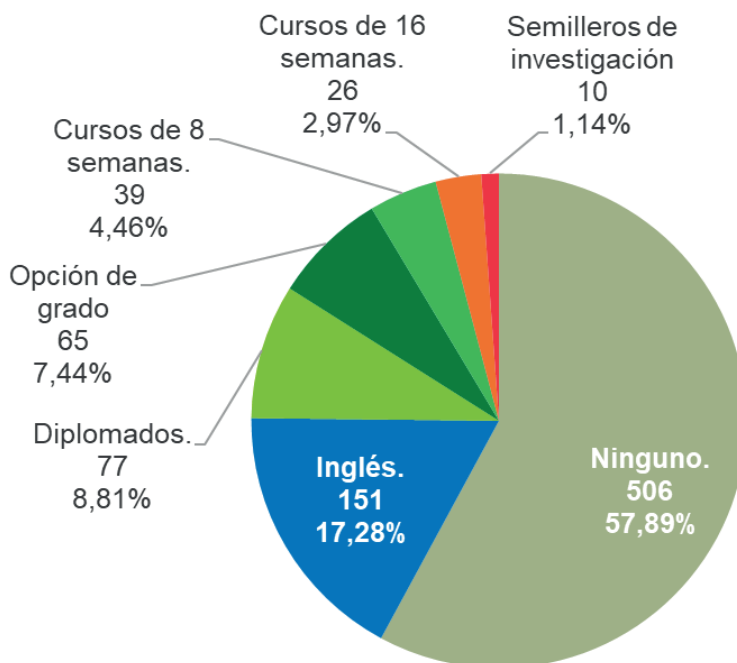


Nota. Los análisis de favorabilidad se toman en la escala del número 3 al 5.

Figura 11 - Recomendación de la universidad.

Tomando las respuestas en la escala del tres al cinco se puede analizar que 835 estudiantes si recomendaran la universidad a otras personas, frente a un grupo minoritario de 39 que no se tomarían la voluntad de referirla. El término medio, está estimado en 94 respuestas que de continuar el problema, inclinarían su opinión en forma negativa para la corporación. Por consiguiente, es conveniente la gestión de los recursos y actividades para la solución del problema para que se vayan cerrando las brechas que permitan invertir el rumbo de los efectos directos e indirectos, reconocidos como baja fluidez del proceso de pago en los cursos académicos y la alta afectación en la reputación y confiabilidad de la corporación.

7. ¿Qué productos ofertados por la CUN le parecen de difícil pago? 874 respuestas



Nota. Los productos que parecen de difícil pago fueron inglés, diplomados, opción de grado, cursos de 8 semanas y de 16 semanas.

Figura 12 - Productos de difícil pago.

Al interrogante ¿Qué productos ofertados por la CUN le parecen de difícil pago? Los estudiantes respondieron en una gran proporción que el inglés, abarcando el 17,28%, luego los diplomados con el 8,81%, después la opción de grado con 7,44%; cursos de 8 semanas en un 4,46% y los de 16 semanas 2,97%. A pesar de que, los semilleros de investigación no tienen costo, 10 respuestas indican sobre su dificultad en la gestión de pago. Cerca de la mitad de las respuestas están direccionadas a que el 57,89% de la población encuestada no tiene dificultades para el pago. Los efectos indirectos están determinados por la interrupción del proceso formativo por falta de pago, inconformidad de los estudiantes en las matrículas de los cursos, la alta deserción estudiantil y la baja percepción de un grupo clientes en la imagen de la institución.

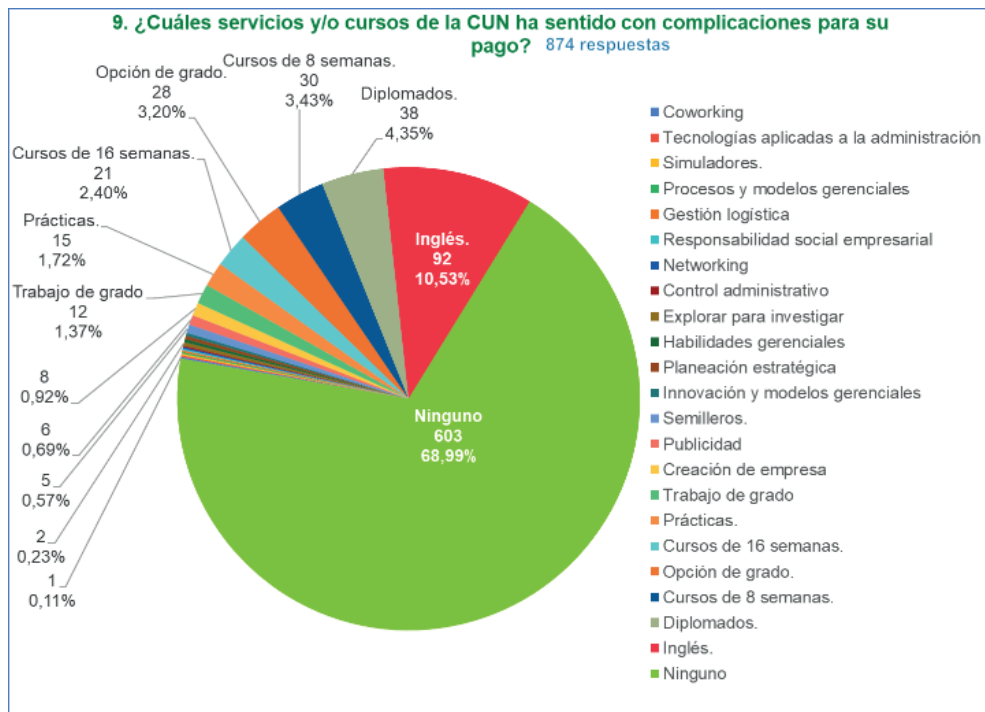
8. ¿Cuáles programas le parecen que se encuentran articulados con los procesos de ventas? 874 respuestas



Nota. Se analizaron 21 programas que se encuentran agrupados en cuatro escuelas universitarias.

Figura 13 - Programas articulados con sistema de pagos.

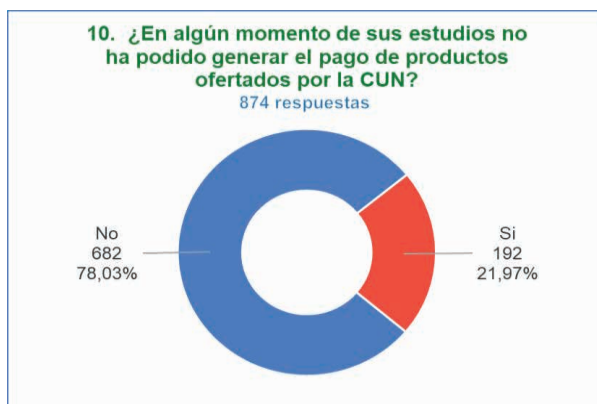
Dentro de los 21 programas que fueron estudiados en la encuesta, se pudo obtener datos sobresalientes sobre el conocimiento de articulación en los procesos de ventas de: publicidad y mercadeo con 636 respuestas favorables frente a 238, luego negocios internacionales, después administración de empresas y siguiendo en su orden el programa de administración turística y hotelera, comunicación social, contaduría pública, administración de empresas agroindustriales, diseño gráfico, ingeniería de sistemas, diseño de modas, dirección y producción de medios audiovisuales, administración pública, ingeniería industrial, administración de servicios en salud, especialización analítica de datos, ingeniería electrónica, bellas artes, administración de la seguridad social, administración deportiva, derecho, la que tuvo una ponderación más baja de articulación fue el programa de especialización en paz y desarrollo territorial con 344 respuestas favorables contra 530 de desarticulación.



Nota. Se da especial énfasis en las respuestas diferentes a ningún cursos o servicio de la corporación.

Figura 14 - Servicios con complicaciones de pago.

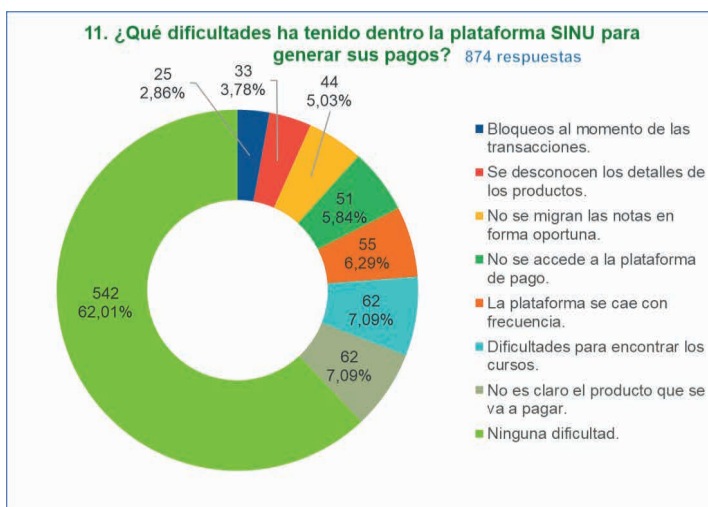
Al incluir el ítem de ninguno permitió que la mayoría de los estudiantes respondieran con franqueza sobre un problema que requiere ser tenido en cuenta para su solución. Esta gran porción del 68,99% indican que están conformes con el sistema de pagos de la corporación; mientras que otra parte sobresaliente del 10,53% equivalente a 92 estudiantes indican que han sentido complicaciones para el pago del programa inglés, el 4,35% sobre el pago de diplomados, luego siguen los cursos de ocho semanas con el 3,43%, opción de grado con el 3,20%, cursos de 16 semanas en un 2,40%, prácticas en el 1,72%, trabajo de grado con el 1,37%. A un nivel muy bajo de dificultades, se identificaron los servicios de creación de empresa, publicidad, semilleros, innovación y modelos gerenciales, planeación estratégica, habilidades gerenciales, explorar para investigar, gestión logística, control administrativo, responsabilidad social empresarial, tecnologías aplicadas a la administración, simuladores, procesos y modelos gerenciales, coworking y networking.



Nota. Las 874 respuestas siguen siendo uniformes en el desarrollo de la investigación.

Figura 15 - Pago de productos ofertados.

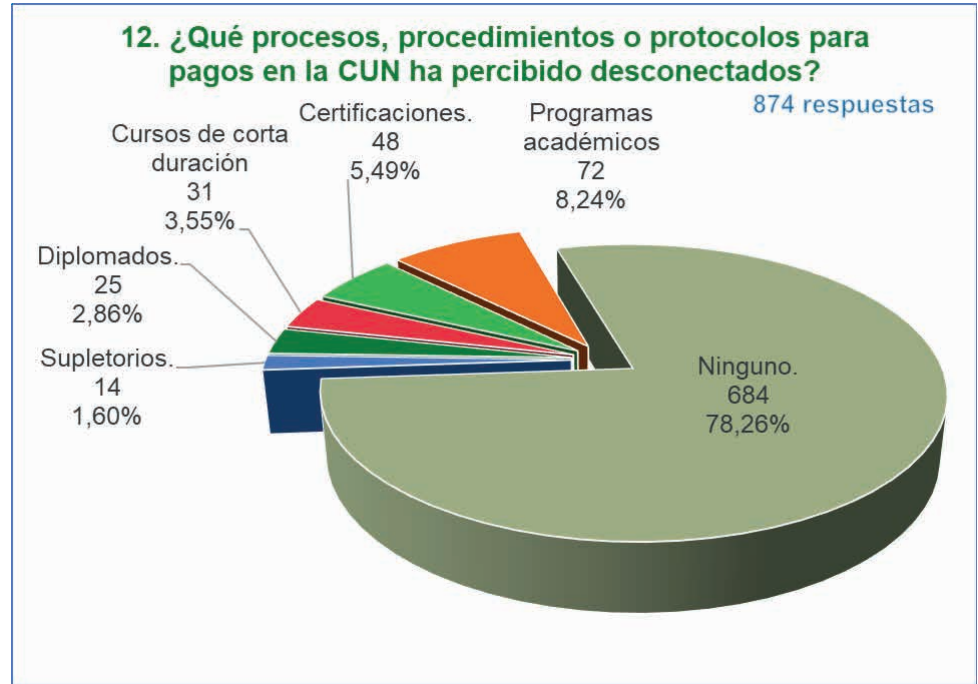
192 de los encuestados respondieron que no han podido generar el pago de productos ofertados por la CUN, en algún momento de sus estudios lo que corresponde al 21,97%. La gran mayoría de 682 estudiantes informan que no han tenido complicaciones, este 78,03% refleja que a pesar de las importantes gestiones de la corporación, se nota un problema por resolver. Por lo anterior, se resuelven dentro de la investigación los interrogantes ¿Cuáles son las estrategias de gestión del cambio que tienen los procesos de ventas de la corporación para mejorar la facilidad del pago de matrículas por parte de los usuarios, dentro del modelos 4.0 para la creación de experiencias digitales? y ¿Cómo implementar actividades de mejoramiento continuo correlacional de experiencias de usuario con los procesos de pago cunistas, para que se conviertan en fáciles de interactuar?



Nota. Las respuestas a la encuesta reflejan una gran oportunidad de mejora en la universidad.

Figura 16 - Dificultades en plataformas de pago.

Las dificultades que han tenido los estudiantes dentro de la plataforma SINU para generar sus pagos, fueron detectadas en los resultados del instrumento aplicado. En primera instancia con 62 casos se encontraron las dificultades para encontrar los cursos equivalentes al 7,09% y con el mismo porcentaje el caso de no es claro el producto que se va a pagar, luego la plataforma se cae con frecuencia en un 6,29%, no se accede a la plataforma de pago en el 5,84%, en menor proporción se localizaron el tema de no se migran las notas en forma oportuna, se desconocen los detalles de los productos y bloqueos al momento de las transacciones. El 62,01% de los respondientes indicaron ninguna dificultad de pago.

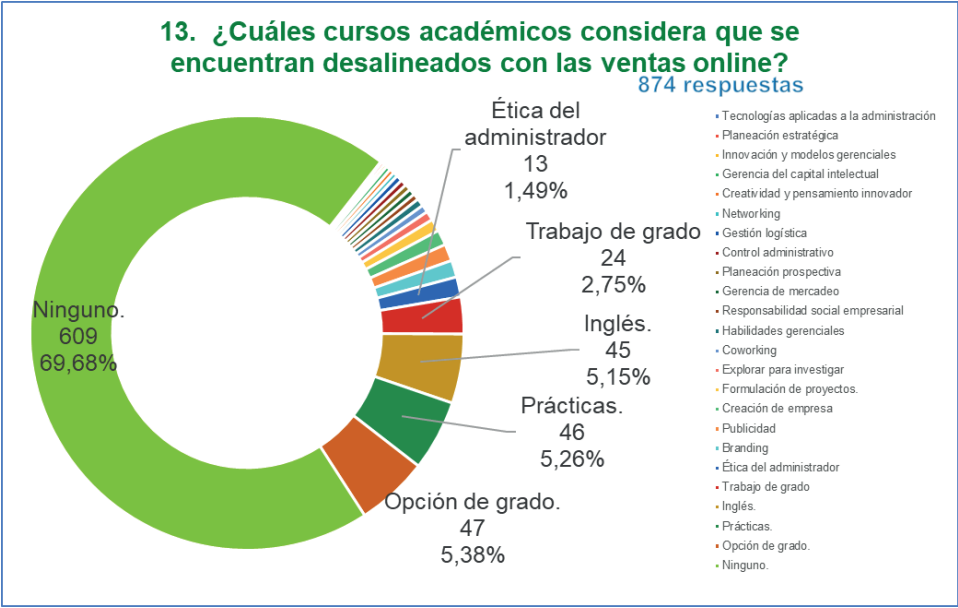


Nota. En las indagaciones se visualiza la necesidad de articular los procesos de pagos con los programas.

Figura 17 - Procesos desconectados.

Los procesos, procedimientos o protocolos para pagos en la CUN que se han percibido desconectados en su orden ascendente fueron: ninguno con el 78,26%, programas académicos con el 8,24%, certificaciones en un 5,49%, cursos de corta duración con el 3,55%, diplomados en el 2,86% y supletorios dentro del rango 1,60% sobre el total. Por este descubrimiento es necesario actualizar los procesos, procedimientos o protocolos para la justa alineación de la conexión entre productos y sistema de pagos en la corporación. Modernizar el proceso de ventas de la CUN a un estado de comercio electrónico online. Actualizar los indicadores de gestión y de productos que permitan la medición de efectividad

entre las operaciones y las ventas. Alinear los cursos académicos y el proceso de ventas online, aprovechando los recursos disponibles y el mercado digital, para facilitar la gestión de pagos de los usuarios de la CUN.



Nota. Dentro de la gran cantidad de cursos académicos fueron seleccionados los más comunes

Figura 18 - Cursos y ventas online.

Como resultados de las indagaciones, se identificaron cinco cursos académicos considerados como desalineados con las ventas online; en orden ascendente se reflejan la opción de grado con un 5,38%, prácticas en 5,26%, inglés con el 5,15%, trabajo de grado en un 2,75% y ética del administrador con el 1,49%. Dentro de proporciones más pequeñas, fueron detectados: tecnologías aplicadas a la administración, planeación estratégica, innovación y modelos gerenciales, gerencia del capital intelectual, creatividad y pensamiento innovador, networking, gestión logística, control administrativo, planeación prospectiva, gerencia de mercadeo, responsabilidad social empresarial, habilidades gerenciales, coworking, explorar para investigar, formulación de proyectos, creación de empresa, publicidad y branding. El 69,68% de los encuestados indican que ninguno tiene ese problema.

6 | DISCUSIÓN

El asunto con los avances tecnológicos en la educación es que se está generando la apropiación social del conocimiento mediante el uso de las tecnologías, de modo que se está facilitando la resolución de problemas y conflictos, de una manera más precisa y ágil. Todo se acerca, a la realidad que antes se creía ciencia ficción. Varios autores coinciden

en afirmar que “la influencia tecnológica ha cambiado el paradigma de la enseñanza comprometiendo a docentes diversificar sus prácticas y replantear procesos didácticos en función de las tecnologías de la información y comunicaciones de manera que sean más efectivos y eficientes.” (Otero et al, 2019, p. 539).

Otros autores como Gómez, Mesa y Ruiz (2022) manifiestan que “los procesos de apropiación de tecnologías de información y comunicación digital llevados a cabo por este grupo de beneficiarios fortalecen procesos de comunicación comunitaria y de ciudadanías creativas, sustentadas en los valores que emergen en medio de relaciones.” (p. 13). De lo anterior, se unen las tendencias educativas para hacer más agradable los ciclos de enseñanza y aprendizaje en cualquier localidad, institución u organización. Antes no se tenían tantas oportunidades de crecer y aprender, porque las tecnologías no se habían apropiado o comunicado. Ahora sí, en la medida que se ha logrado el equilibrio entre el precio y las grandes utilidades que se ofrecen en todas las actividades y profesiones del mercado.

Todavía, sobre el comercio electrónico, Martínez (2022) indica que dentro del Precio Interno Bruto [PIB] “El crecimiento económico depende mucho de la producción de bienes servicios durante un periodo determinado y estas se ven reflejadas dentro del PIB donde indica un aumento o disminución de la economía de los países.” (p. 128). Lo que de momento, se puede analizar con mayor facilidad si todo se encuentra sistematizado y organizado de tal manera que se puedan obtener datos precisos y detallados sobre los productos y servicios que se comercializan en línea, con todas las especificaciones técnicas, publicados en las plataformas de las empresas y con acceso a las bases de datos a nivel global.

De igual manera, las experiencias digitales en instituciones educativas se están empezando a implementar, teniendo en cuenta el alto volumen de cursos, programas y escuelas que se asocian a productos y servicios que se ofrecen. En la medida que crecen, requieren de mayores capacidades e inversiones en el comercio electrónico.

El impacto de las tecnologías en el campo educativo es una realidad que no se puede obviar en cuanto que media los procesos de enseñanza/aprendizaje, se contempla la competencia digital como meta a alcanzar por el alumnado de las diferentes etapas educativas e influye en la elección de cara a las curriculares básicos como los objetivos, las metodologías o los recursos didácticos que se emplean. (Ferrando et al, 2023, p. 20).

Unido a lo anterior, la incorporación de las tecnologías emergentes de realidad virtual y aumentada hace parte y es coherente con las ideas de la cerámica como testigo de la evolución tecnológica, industrial y social de la humanidad. Así como plantea unos escenarios interesantes y prometedores de cara a las intervenciones de diseño “no invasivas” en los oficios artesanales, aunque provea un espacio de innovación y prospectiva económica para estos. (Alzate & Bravo, 2022, p. 117).

This study uses case studies to study the small and medium-sized enterprises

and microenterprises who participated in cross-border e-commerce project counseling, a total of 10 companies, and the secondary data analysis, and for different enterprises under the characteristics of enterprises in the economic, social, logistics, and legal, these considerations on the choice of cross-border e-commerce platform. The study found that different enterprise capacity characteristics will affect the choice of cross-border e-commerce platforms. (Wei et al, 2023, p. 436).

En español: Esta publicación utiliza estudios de casos para analizar las pequeñas, medianas y microempresas que participaron en la asesoría de proyectos de comercio electrónico transfronterizo, un total de 10 empresas, y el análisis de datos secundarios, para diferentes empresas bajo las características de las compañías en el económico, social, logístico y legal, estas consideraciones sobre la elección de la plataforma de comercio electrónico transfronterizo. El estudio encontró que diferentes empresas las características de capacidad afectarán la elección de las plataformas de comercio electrónico transfronterizo. (Wei et al, 2023, p. 436).

Por su parte, el concepto de centralidad del cliente debe ser repensado al ser la base fundamental sobre la que se sustenta la experiencia digital. A pesar de que no exista una fórmula mágica para garantizar una experiencia de cliente positiva, se han identificado las claves fundamentales para las empresas que decidan aprovechar las oportunidades que ofrece la era digital. (Díaz, 2019, p. 41). Sin embargo, la sobrepoblación está generando gran preocupación y controversia, en el sentido que millones de personas viven en la pobreza extrema, mientras que, los que tienen títulos de doctorado, maestría y especializaciones, no son contratados, porque sus funciones y profesiones fueron ocupadas por la inteligencia artificial y la robótica.

Siguiendo con el hilo conductor, se puede indicar que las experiencias digitales hacen reflexionar a los académicos, si se sigue el camino de la automatización y llegado el caso la tecnología en específico la inteligencia artificial, podría reemplazar a los docentes en sus clases presenciales o virtuales, en donde los estudiantes interactúen con programas, robots, aparatos electrónicos, realidad virtual o aumentada. De todos modos, la inteligencia humana se requiere para desarrollar los trabajos y actividades complejas. “En la enseñanza de las artes, todavía es discutible si la tecnología o virtualidad suple una clase tradicional, es una pregunta que mientras se evolucione, se puedan encontrar más aproximaciones.” (Huauya, 2021, p. 38).

También, Morán, Vidal & Castañeda (2019) manifiestan sobre las facilidades de pago que la compañía tiene establecidas las políticas de cobros y pagos, estas son analizadas anualmente; sin embargo, no son las más adecuadas porque en los periodos estudiados se refleja que existe morosidad en la cartera por cobrar, situación que no se evidencia en la cartera por pagar porque los accionistas inyectan capital para el procedimiento de pago y evitar el incumplimiento de las obligaciones con los proveedores. (p. 11). En este caso, los deudores morosos no faltan en las organizaciones y a los cuales, cuando pasa el tiempo, se les dan las facilidades de pago para que la empresa recupere parte del capital y la afectación no sea tan remarcada.

De todos modos, así existan facilidades de pagos existe un largo camino por

recorrer, principalmente por las micro, pequeñas y medianas empresas porque al asegurar las características de los productos y servicios, se les lleva gran parte de la inversión. De igual manera, se requieren de presupuestos asegurados para la actualización de licencias, pago de transacciones y sobre todo, la organización detallada de cada elemento constituido para la venta de la organización. Un caso en especial, es el que se relaciona con el ingreso solidario sobre las empresas públicas.

Las experiencias documentadas permitieron entender las distintas condiciones a las que se enfrentan los beneficiarios en torno a la frecuencia de los pagos. Las lecciones de esta sección hacen énfasis en la incertidumbre que experimentan los beneficiarios sobre las fechas de pago y los sentimientos negativos que esto genera. Adicionalmente, los relatos reflejaron una clara preferencia de los beneficiarios por recibir Ingreso Solidario cada mes o cada dos meses ya que este dinero está destinado a cubrir gastos inmediatos. (García et al, 2022, p. 41).

En su obra *Gestión del servicio al cliente para lograr ventajas competitivas en empresas comercializadoras*, los autores: Herrera, Cantero y Leyva (2021) manifiestan que “los mercados se diferencian menos en sus ofertas y los clientes son más exigentes y dispuestos a sustituir un producto por otro, por tanto, la diferenciación entre empresas se busca al incrementar el valor añadido por el servicio.” (p. 16). Por consiguiente, la gestión tecnológica se hace más necesaria que antes, ya que por medio de aplicativos se encuentran con mayor rapidez y detalle los bienes y servicios que se requieren para solucionar un problema, satisfacer las necesidades de los clientes o darles gusto en lo que más anhelan en sus vidas cotidianas. A similitud de lo anterior se indica que “la gestión de la innovación tecnológica no es más que la necesidad que se presenta en las empresas de aprovechar los recursos tecnológicos en pro de los procesos y productos organizacionales.” (Ccanto, Vera & Vera, 2019, p. 11).

Cerrando los argumentos sobre gestión tecnológica, se ha determinado que los indicadores que miden la gestión tecnológica en las organizaciones, tienen alto valor estratégico y presupuestal, principalmente en las entidades públicas de los países. De forma sobresaliente, se destacan las autorizaciones de compras de avanzadas tecnologías que ayudan a mejorar las transacciones online y el mantenimiento de la gestión en todas las dependencias, los proyectos que se desarrollan benefician las comunidades en la prontitud y contundencia de la atención y apoyo tecnológico, “la gestión de la tecnología y la innovación en el sector defensa es un área de crecimiento para el estudio académico.” (Jiménez, Villa, Bermúdez, 2020, p. 64).

Siguiendo con las teorías de la innovación empresarial, Sarmiento y Barceló (2020) destacan un aplicativo contemporáneo que está facilitando el intercambio de información en tiempo real, fácil y versátil en el momento de realizar transacciones de conocimientos compartidos en red y que ayudan a mejorar los resultados de las gestiones grupales.

Se trata de la comunicación mediada electrónicamente (CME) hemos de

entender todo instrumento interactivo que permite el intercambio de contenido entre varios usuarios. El WhatsApp es una herramienta de comunicación que permite este tipo de intercambios y de manera inmediata, además de ser la más utilizada en el mundo, lo que la convierte para el sistema educativo en un instrumento idóneo para el aprendizaje y comunicación entre profesores y estudiantes. (p. 173).

Sobre los argumentos analíticos de innovación, otros autores hacen referencia a la situación aproximada que reflejan las organizaciones, en el momento de demostrar los avances sostenibles de nuevos productos.

Las empresas que desarrollan proyectos de innovación más ambiciosos son las de mayor tamaño y cuyo capital es de origen extranjero; estas son seguidas por las medianas y, finalmente, están las pequeñas empresas con un porcentaje de inversión mínimo. En términos generales, las estadísticas oficiales catalogan a la mayor parte de las empresas como “no innovadoras”. Otros indicadores sobre innovación, como son las cifras de patentes, demuestran que estas aún son muy reducidas si se les compara con las cifras obtenidas por el sector productivo de otros países de la región. (Quintero, 2019, p. 243).

Seguido a lo anterior, Mingorance y Jaramillo (2020) manifiestan que “lo primero es saber si se ha cumplido o no con todo lo que se tenía previsto en el programa. Para ello, lo recomendable es retomar el syllabus de la asignatura y comprobar si se ha cubierto el temario. (p. 192), recalcando la importancia que tiene el tema de la investigación como producto universitario, teniendo en cuenta que se debe aplicar durante la ejecución de todos los programas por donde transite el conocimiento y se requiera la demostración de los saberes, con la aplicación de las metodologías establecidas y reconocidas internacionalmente, para la adquisición de las habilidades y perfiles profesionales, que luego serán utilizadas en las organizaciones o los negocios en particular.

Como lo diría Verona (2020) “solamente las organizaciones que creen y practican el cambio permanente, incluso de lo que hacen bien, son las que permanecen y tienen éxito.” (Verona, 2020, p. 1), con relación a los productos y servicios que se ofrecen en las organizaciones se tiene la sostenibilidad, en la medida que se asegure la calidad y precios asequibles para los consumidores. En todos los tiempos, se ha de mantener la gestión del cambio y la innovación como una constante que le permite a la humanidad progresar y pasar las eras de forma más rápida y fácil, con el uso de los avances científicos, tecnológicos y del conocimiento.

Sobre lo anterior, Pacheco y Martínez (2020) indican otro caso investigado sobre Fintech que implica la transformación, el avance del mundo financiero gracias a la tecnología, y esto viene desarrollándose desde hace décadas. No obstante, el uso del término Fintech para denominar a este fenómeno sí es reciente y se vincula con los cambios más disruptivos del sector que se vienen sucediendo en los últimos años. (p. 129). Así mismo, se puede indicar que las organizaciones financieras son unas de las que más han avanzado en el uso de las tecnologías de la información y las comunicaciones, para mantener los sistemas de pagos automatizados, personalizados y en línea, en un ambiente globalizado y multivariado en todos los sectores.

7 I CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Dentro de las universidades públicas y privadas en cualquier país se hace necesario la implementación del comercio electrónico que lleva consigo, la apropiación de tecnologías, las experiencias digitales, la gestión e innovación empresarial, para la generación de las facilidades de pago de sus productos universitarios, a través del sistema de ventas online. De igual manera, se requiere que las organizaciones dispongan y autoricen los presupuestos de inversión requeridos para el e-commerce. Es por esta conclusión, que se recomienda dentro de la investigación, el paso al comercio electrónico de la Corporación Unificada Nacional de Educación Superior en Colombia.

Los casos de estudiantes analizados, permitieron establecer que el 86,61% del universo estudiantil han logrado tener una experiencia satisfactoria, manteniendo las actividades de aprendizaje sin demoras o problemas al momento de realizar los pagos de sus matrículas. Este descubrimiento, es importante en la toma de decisiones para la contención de las problemáticas online evidenciadas por los usuarios de los aplicativos universitarios al reportarse un 13,39% equivalente a 117 respuestas, que no han obtenido el logro de sus metas académicas y la continuidad esperada, frente a las dificultades dentro de los sistemas de pagos de productos ofertados.

Se descubrió como resultado de la aplicación del instrumento de investigación que durante su carrera como estudiante, el 18,76% no han podido terminar de 1 a 5 cursos por dificultades de pago, lo que se indica es que la novedad se viene presentando. Unido a lo anterior, otro grupo de estudiantes presentaron inconvenientes para terminar los cursos en proporciones de 6 a 10 y de 11 a 15. El 78,83% refleja la estabilidad sostenible de la corporación. En esta magnitud, se recomienda la implementación de un plan de mejoramiento y de un proyecto de inversión universitaria en las actividades que se proponen en la investigación, para su ejecución en un horizonte de cuatro años. Acciones que se hacen extensivas a las instituciones de educación superior de Latinoamérica y el Caribe.

Los estudiantes de la corporación manifestaron que si se han visto obligados a suspender sus estudios por dificultades de pago en la CUN, en una porción de 10,64% que equivale a 93 personas, quienes dan a entender que el problema se presenta en los diferentes niveles y programas que tienen las escuelas de formación universitaria. La mayoría, representada en 781 respuestas y equivalencia del 89,36% siguen su curso normal en las carreras que llevan a cabo dentro de su actividad académica. No pasa por desapercibido, el hecho que se puede iniciar un plan de fortalecimiento tangible e intangible para el logro de las facilidades de pago de los productos y servicios que se ofrecen a los clientes y usuarios.

La percepción de favorabilidad que tienen los estudiantes activos sobre la universidad es muy alta, el 94,05% con un total de respuestas positivas de 822 sobre el total de 874 reflejan la conformidad de mantener en la universidad. La porción restante

de encuestados de 52 estudiantes manifiesta su grado de inconformismo que tienen que ver con las dificultades de pago de los productos, asimismo, el hecho de no continuar con los estudios en las diferentes escuelas de formación o en las sedes en donde están matriculados. Unido a lo anterior, 835 estudiantes si recomendaran la universidad a otras personas, frente a un grupo minoritario de 39 que no se tomarían la voluntad de referirla. El término medio, está estimado en 94 respuestas que de continuar el problema, inclinarían su opinión en forma negativa para la corporación. Por consiguiente, se recomienda una campaña de marketing para el mantenimiento de la alta calificación en la reputación y confiabilidad de las organizaciones de educación terciaria.

Al identificarse, dentro de los 21 programas académicos de la corporación, un orden de articulación de productos con los sistemas de pago, que comenzó con publicidad y mercadeo con 636 respuestas favorables frente a 238 de desarticulación, luego negocios internacionales, después administración de empresas. La que tuvo una ponderación más baja de articulación fue el programa de especialización en paz y desarrollo territorial con 344 respuestas positivas contra 530 de desfavorables. Este rango en la línea de análisis, dan lugar a la recomendación de estructurarse un plan de organización sistemática, entre los productos y servicios de las organizaciones universitarias con los procesos de venta online, incentivándose el comercio electrónico o e-commerce.

Se localizaron cinco cursos académicos considerados como desalineados con las ventas online; en orden ascendente se reflejan la opción de grado con un 5,38%, prácticas en 5,26%, inglés con el 5,15%, trabajo de grado en un 2,75% y ética del administrador con el 1,49%. Es recomendable, el inicio del plan de mejoramiento con la orientación y apropiación de tecnologías, junto con la actualización de los procesos, procedimientos o protocolos para alineación entre productos y sistema de pagos en la educación superior, a través de la gestión tecnológica. Esta solución, se amplía para otras universidades que pueden estar presentando estas novedades dentro de su actividad.

En definitiva, es necesario dentro de la educación superior solucionar las complicaciones para el pago de productos universitarios, aprovechando las ventajas competitivas, en relación con los progresos tecnológicos y experiencia digitales que se referencian en el e-commerce. Esta medida, teniendo en cuenta los 192 encuestados que respondieron que no han podido generar el pago de productos ofertados por la corporación en algún momento de sus estudios, lo que corresponde al 21,97%. Por la misma ruta, el 10,53% equivalente a 92 estudiantes indican que han sentido complicaciones para el pago del programa inglés, el 4,35% sobre el pago de diplomados, luego siguen los cursos de ocho semanas con el 3,43%, opción de grado con el 3,20%, cursos de 16 semanas en un 2,40%, prácticas en el 1,72%, trabajo de grado con el 1,37%.

Los productos ofertados que parecen de difícil pago son el inglés, abarcando el 17,28%, luego los diplomados con el 8,81%, después la opción de grado con 7,44%; cursos de 8 semanas en un 4,46% y los de 16 semanas 2,97%. La mayoría, representada en 781

respuestas y equivalencia del 89,36% siguen su curso normal en las carreras que llevan a cabo dentro de su actividad académica. Es por todo lo expresado, que se recomienda el inicio de un plan de fortalecimiento tangible e intangible para el logro de las facilidades de pago de los productos y servicios que se ofrecen a los clientes y usuarios. Si es del caso, que se presente esta novedad en las universidades del continente americano.

Al resolverse el interrogante de ¿Cuáles son las estrategias de gestión del cambio que tienen los procesos de ventas de la corporación para mejorar la facilidad del pago de matrículas por parte de los usuarios, dentro del modelos 4.0 para la creación de experiencias digitales?, se descubrieron actividades a las cuales se les puede incluir presupuesto e inversión identificadas como: adquisición de licencias de software de aplicativos e-commerce para la implementación de las ventas electrónicas en la corporación, acoplamiento del software existente relacionado con las ventas y adaptarlo con el comercio online, incluyendo dominios, hosting, plataformas, diseño, copywriting, SEO, marketing y cobros, aplicación de un instrumento de medición que permita el establecimiento y análisis de los casos de estudiantes que no generaron el pago oportuno de productos ofertados por la universidad.

De igual manera, generación de cartillas o libros producto de investigación con base en los resultados del instrumento aplicado y en los análisis de la información, modernización del proceso de ventas a un estado de comercio electrónico online, actualización de los indicadores de gestión y de productos que permitan la medición de efectividad entre las operaciones y las ventas, reorganización del inventario completo de la corporación, definiendo cada producto con palabras clave de consulta, incluyendo la totalidad de cursos y asignaturas enlazados con organizaciones externas de pagos y recaudos, implementación de un prototipo de articulación entre los cursos modelos escogidos y la demostración de pago online, aplicando el e-commerce y validación de la información relacionada con los productos con el proceso de ventas para la autorización de su uso y publicación. Toda la gestión, por un valor de \$ 358 millones, para ejecución en un horizonte de cuatro años.

CONTRIBUCIONES DE LOS AUTORES

Conceptualización: Ballesteros Herrera, Sergio. Metodología: Software: Validación: Análisis formal: Curación de datos: Redacción- Preparación del borrador original: Redacción-Revisión y Edición: Visualización: Supervisión: Administración de proyectos: Todos los autores han leído y aceptado la versión publicada del manuscrito: Ballesteros Herrera, Sergio.

FINANCIACIÓN

Esta investigación recibió financiamiento interno de la CUN.

AGRADECIMIENTOS

El presente texto nace en el marco del proyecto de investigación “Generación de facilidades para el pago de productos ofertados por la CUN “Easy Peasy”. De la Corporación Unificada Nacional de Educación Superior [CUN], con el auspicio de Alianzas de Maestrías y Doctorados de América [AMADAM] y estudiante de Maestría de la Universidad Internacional de La Rioja [UNIR]. España.

CONFLICTO DE INTERESES

No se registraron en la ejecución del proyecto.

REFERENCIAS

Abrigo-Córdova, I., Vivanco, Y. C., Briceño, C. E., & Obando-Cerón, R. (2019). Valoración del marketing mix en los emprendimientos universitarios. *Cienciamatria*, 6(10), 326-344. Recuperado el 6 de mayo de 2023 de: https://scholar.google.es/scholar?as_ylo=2019&q=+productos+universitarios&hl=es&as_sdt=0,5#d=gs_cit&t=1684838139988&u=%2Fscholar%3Fq%3Dinfo%3ADWFCrFC3Oj_YJ%3Ascholar.google.com%2F%26output%3Dcite%26scirp%3D0%26hl%3Des

Alzate Bermúdez, A., & Bravo Sáenz, D. (2022). Craftmedia: Estrategia de mediación y co- creación entre diseñadores digitales y artesanos a través del diseño de experiencias de producto transmedia. (Spanish). *Cuadernos Del Centro de Estudios de Diseño y Comunicación*, 26(171), 109–119.

Aracri, A. (2019). Apropiación de tecnologías en bibliotecas populares del Gran La Plata: Facebook desde la perspectiva del bibliotecario. *Palabra Clave* (1666-2938), 9(1), 15–26. <https://doi.org/10.24215/18539912e072>

Ávila, E. M. B., Álvarez, J. C. E., & Zurita, I. N. (2020). Marketing digital y estrategias online en el sector de fabricación de muebles de madera. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 5(10), 339-368. Recuperado el 20 de mayo de 2023 de: https://scholar.google.es/scholar?hl=es&as_sdt=0%2C5&as_ylo=2019&q=ventas+onlin e&btnG=

Bercheñi, V. R. (2020). Identificación de brechas digitales en pandemia: dos experiencias de grados superiores en la disciplina Informática. *Mendive. Revista de Educación*, 18(4), 910-922.

Burgos Vera, M. A., & Ramírez Prado, R. G. (2021). Publicidad digital como estrategia de ventas online. Revisión sistemática. Recuperado el 20 de mayo de: https://scholar.google.es/scholar?hl=es&as_sdt=0%2C5&as_ylo=2019&q=ventas+onlin e&btnG=

Castro-López, A., Puente, J., & Vázquez-Casielles, R. (2020). ¿ Es leal el cliente de moda online?

Claves de éxito para maximizar su lealtad en plataformas de venta online. *Dirección y Organización*, (70), 68-77. Recuperado el 20 de mayo de 2023 de: https://scholar.google.es/scholar?hl=es&as_sdt=0%2C5&as_ylo=2019&q=ventas+onlin e&btnG=

Ccanto, F. F., Vera, F. R., Vera, R. P. R., & Vera, A. M. R. (2019). Gestión de Innovación tecnológica y globalización como factores impulsores de la calidad de servicio y competitividad. *Revista Venezolana de Gerencia*, 24(88), 1239-1248. Recuperado el 4 de mayo de 2023 de: <https://www.redalyc.org/journal/290/29062051014/29062051014.pdf>

Chamorro Rodríguez, C. D., Camacho Sánchez, J. A., García Melo, J. I., & Tovar Cuevas, J. R. (2020). Sistema de telemedicina basado en una arquitectura orientada a servicios y aplicado a la rehabilitación física. Siglo del Hombre Editores. Recuperado el 15 de mayo de 2023 de: <https://eds-s-ebshost-com.zproxy.cun.edu.co/eds/ebookviewer/ebook/ZTAwMHh3d19fMjkyNDU0NF9fQU41?sid=c726b285-6e2a-42da-aacf-77607b8a3522@redis&vid=8&format=EB&rid=91>

Comisión Económica para América Latina [CEPAL], (2023). Metodología del marco lógico para la planificación, el seguimiento y la evaluación de proyectos y programas. Repositorio Digital Comisión Económica para América Latina y el Caribe. Inicio Series de la CEPAL Manuales. Consultado el 5 de marzo de 2023 de: <https://repositorio.cepal.org/handle/11362/5607>

Corporación Unificada Nacional de Educación Superior [CUN], (2021). Balance Social Periodo 2021. Vicerrectoría de Calidad Académica y Nuevos Productos. Recuperado el 5 de marzo de 2023 de: <https://repo.cunapp.dev/web/2022/balance-social.pdf>

Díaz de Cerio Escudero, J. L. (2019). La experiencia de cliente en la era digital. El nuevo viaje del cliente. Recuperado el 2 de mayo de 2023 de: <https://repositorio.comillas.edu/xmlui/bitstream/handle/11531/27937/TFG%20-%20Diaz%20de%20Cerio%20Escudero%2C%20Javier%20Luis.pdf?sequence=1>

Encarnación, V. R. E., Quesada, S. C. R., & Merchán, O. M. E. (2020). Billetera electrónica móvil: una alternativa de pago del sistema financiero ecuatoriano. Contabilidad y Negocios, 15(30), 24-42. Recuperado el 15 de mayo de 2023 de: https://scholar.google.es/scholar?as_ylo=2019&q=sistemas+de+pago&hl=es&as_sdt=0,5

Espinosa-Cristia, J. F., Batiz-Lazo, B., & Alarcón-Molina, J. (2020). Confianza y redistribución de agencia en ecosistema de pagos de Caja Vecina en Chile. Revista de Ciencias Sociales (Ve), 26(2), 273-285. Recuperado el 15 de mayo de 2023 de: https://scholar.google.es/scholar?as_ylo=2019&q=sistemas+de+pago&hl=es&as_sdt=0,5

Ferrando Rodríguez, M. de L., Marín Suelves, D., Gabarda Méndez, V., & Ramón-Llin Mas, J. A. (2023). Profesorado universitario. ¿Consumidor o productor de contenidos digitales educativos? Revista Electrónica Interuniversitaria De Formación Del Profesorado, 26(1), 13–25. <https://doi.org/10.6018/reifop.543391>

Ferrando Giménez, L., & Posada Restrepo, D. (2022). Uso del efectivo y otros medios de pago: ¿cómo está cambiando la forma en que pagamos? Boletín económico/Banco de España [Artículos], 2023/T1, 01. Recuperado el 2 de mayo de 2023 de: <https://repositorio.bde.es/bitstream/123456789/24994/1/be2301-art01.pdf>

Gamba Bustos, J. C., Modesto Aguirre, D., & Forero Rodríguez, A. M. (2021). Factores para incrementar el uso de medios de pago digitales en Bogotá (Bachelor's thesis, Especialización en Gerencia de Proyectos). Recuperado el 2 de mayo de 2023 de: <https://repository.universidadean.edu.co/handle/10882/10327>

García, J. F., Moreno, K., Agudelo, M. F., & Romero, N. (2022). Estudio cualitativo sobre Ingreso Solidario: perspectivas de los usuarios frente a la implementación del programa y sus modalidades de pago. Documento de Discusión. Recuperado el 2 de mayo de 2023 de: <https://poverty-action.org/sites/default/files/publications/Estudio-cualitativo-sobre-Ingreso-Solidario-perspectivas-de-los-usuarios-frente-a-la-implementacion-del-programa-y-sus-modalidades-de-pago.pdf>

García-Rodea, L. F., Thomé-Ortiz, H., González-Domínguez, I., & López-Carré, E. (2020). Use and appropriation of information and communication technologies (ICTs) in the commercialization of rural accommodation services. Agro productividad, 13(2), 89–94. <https://doi.org/10.32854/agrop.vi.1649>

García-Sierra, R., Guzmán-Vásquez, A., Prada-Ramírez, F., & Trujillo-Dávila, M.A. (2020). Gobierno corporativo y gestión de activos en el sector eléctrico. CESA-Colegio de Estudios Superiores de Administración. Recuperado el 2 de mayo de 2023 de: <https://eds-p-ebscobhost-com.zproxy.cun.edu.co/eds/ebookviewer/ebook/ZTAwMHh3d19fMjY1MzAyM19fQU41?sid=68e87a7e-92dc-4dfd-985d-4cc0b60e64bd@redis&vid=2&format=EB&rid=5>

Germán Martínez-Prats. (2022). Acercamiento al comercio electrónico desde la perspectiva económica. *Revista de Investigaciones Universidad Del Quindío*, 34(2). <https://doi.org/10.33975/riuq.vol34n2.967>

Gimeno Ribes, M. (2021). Régimen jurídico de los sistemas de retribución de los administradores sociales. Marcial Pons, ediciones jurídicas y sociales. Recuperado el 15 de mayo de 2023 de: <https://eds-s-ebscobhost-com.zproxy.cun.edu.co/eds/ebookviewer/ebook/ZTAwMHh3d19fMzQxMTcxNV9fQU41?si d=c726b285-6e2a-42da-aacf-77607b8a3522@redis&vid=3&format=EB&rid=8>

Gómez Montañez, P. F., Meza Maya, C. V., & Ruiz Moreno, S. L. (2022). Construcción De Paz, Tecnologías De La Información Y Ciudadanías Creativas: El Caso De La Escuela Audiovisual Caminos De Paz en Cauca (Colombia). *Investigación y Desarrollo*, 30(1), 12– 39. <https://doi.org/10.14482/INDES.30.1.303.66>

Gómez-Prada, U. E., Orellana-Hernández, M. L., & Salinas-Ibáñez, J. M. (2019). Apropiación de Sistemas de Tecnologías de la Información para toma de Decisiones de Productores Agroindustriales Basada en Videojuegos Serios. Una Revisión. *Información Tecnológica*, 30(5), 331–340. <https://doi.org/10.4067/S0718-07642019000500331>

Heredia, A. (2020). Políticas de fomento para la incorporación de las tecnologías digitales en las micro, pequeñas y medianas empresas de América Latina: revisión de experiencias y oportunidades.

Herrera-González, Y., Cantero-Cora, H., & Leyva-Cardenosa, E. (2021). Gestión del servicio al cliente para lograr ventajas competitivas en empresas comercializadoras. *Ciencias Holguín*, 27(3), 16-26.

Huauya, B. L. C. (2021). Las nuevas prácticas digitales de docentes de cursos artísticos en la educación superior en Latinoamérica a raíz de la pandemia COVID-19: Aproximaciones y experiencias. *Revista internacional de pedagogía e innovación educativa*, 1(2), 29-40.

Iván Díaz-Molina, Juan Acevedo, & Patricio Cortés. (2021). Evolución De La Innovación En Chile. *Radiografía De La Última Década En Las Empresas Chilenas*. RIL editores. Recuperado el 5 de mayo de 2023 de: <https://eds-p-ebscobhost-com.zproxy.cun.edu.co/eds/ebookviewer/ebook/ZTAwMHh3d19fMzA0NjlxM19fQU41?sid=b93983d2-b6d7-456f-82a2-18bd0b2b3a46@redis&vid=2&format=EB&rid=11>

Jiménez-Navia, B., Villa-Enciso, E. M., & Bermúdez-Hernández, J. (2020). La gestión de la tecnología y la innovación en el sector defensa: resultados desde un análisis bibliométrico. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (59), 45-70.

Laurente-Cárdenas, C. M., Rengifo-Lozano, R. A., Asmat-Vega, N. S., & Neyra-Huamani, L. (2020). Desarrollo de competencias digitales en docentes universitarios a través de entornos virtuales: experiencias de docentes universitarios en Lima. *Revista eleuthera*, 22(2), 71-87.

López, A. V. (2019). Las narrativas digitales en Educación Infantil: una experiencia de investigación e innovación con booktrailer, cuentos interactivos digitales y Realidad Aumentada. *Diablotexto Digital*, 3, 111-131.

López Nieves, M. (2021). De las facilidades para el pago de las deudas tributarias en tiempos de covid-19 en Perú y Colombia (Of the Facilities for the Payment of Tax Debts in COVID-19 Time in Peru and Colombia). *Revista Derecho Fiscal*, (18). Recuperado el 2 de mayo de 2023 de: https://scholar.google.es/scholar?hl=es&lr=lang_es&as_sdt=2007&as_ylo=2019&q=Facilidad+de+pago&btnG=#d=gs_cit&t=1683391274635&u=%2Fscholar%3Fq%3Dinfo%3AbhdyzS1jh7gJ%3Ascholar.google.com%2F%26output%3Dcite%26scirp%3D0%26hl%3Des

Marchetti, B., & Bazán, S. (2022). Formación docente con inclusión de medios digitales. La experiencia del área de Ciencias Sociales del plan Escuelas de Innovación (2011-2015) desde las voces de sus protagonistas. *Praxis Educativa*, 26(1), 1–20. <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2022-260117>

Marín-Cortes, A. (2020). Las fuentes digitales de la vergüenza: experiencias de ciberacoso entre adolescentes. *The Qualitative Report*, 25(1), 166-180.

Marjoe Cid-Ordoñez, María del Carmen Sandoval-Caraveo, & Salvador Neme-Calacich. (2022). El comercio electrónico y las micro, pequeñas y medianas empresas: Un estudio en época de pandemia. *Revista de Investigaciones Universidad Del Quindío*, 34(2). <https://doi.org/10.33975/riuiq.vol34n2.976>

Martín, P. (2018). Teletrabajo y comercio electrónico. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España. <https://www-digitaliapiublishing-com.zproxy.cun.edu.co/a/60357>

Medrano Vásquez, J. M., Llamas Ríos, M. J., Revollar Cáceres, L. S., & Villarruel Díaz, J. (2022). Competencias digitales y la sistematización de la experiencia pedagógica. *Santiago*, 159, 203–218.

Mingorance Arnáiz, A. C., & Jaramillo, M. (2020). 222 claves para ser un buen profesor universitario. Dykinson. Recuperado el 6 de mayo de 2023 de: https://eds-s-ebscohost-com.zproxy.cun.edu.co/eds/ebookviewer/ebook/ZTAwMHh3d19fMjQyMzA1OV9fQU41?si_d=4bee490a-f345-4721-96f2-3d4e05179d88@redis&vid=2&format=EB&rid=2

Morán, J. E., Vidal, Z., & Castañeda, F. (2019). Cuentas por cobrar y pagar y su incidencia en la liquidez de las compañías constructoras. *Revista Observatorio de la Economía Latinoamericana*. Recuperado el 2 de mayo de 2023 de: https://scholar.google.es/scholar?hl=es&lr=lang_es&as_sdt=2007&as_ylo=2019&q=Facilidad+de+pago&btnG=

Otero, A., Rivera, W., Pedraza, C., & Raúl Canay, J. (2019). Tic Para La Educación: Sistema Adaptativo Basado en Mecanismos De Aprendizaje Automático Para La Apropiación De Tecnologías en Estudiantes De Educación Media. *Revista Telos*, 21(3), 526–543. <https://doi.org/10.36390/telos213.03>

Osuna-Alarcón, M. R., & Rodríguez-Hernández, P. (2020). Investigación, desarrollo e innovación en el sector empresarial español: dificultades para su implementación. *El Profesional de La Información*, 29(1), 1–18. <https://doi.org/10.3145/epi.2020.ene.19>

Otálvaro Guzmán, V. (2019). Biónica y biomímesis en el diseño de productos. Modelos de aplicación. Programa Editorial Universidad del Valle. Recuperado el 20 de mayo de 2023 de: https://eds-s-ebscohost-com.zproxy.cun.edu.co/eds/ebookviewer/ebook/ZTAwMHh3d19fMjQ4MTQ3N19fQU41?si_d=1286d441-56c1-45b0-9e0d-0a6c917944c5@redis&vid=2&format=EB&rid=8

Pacheco, G. M. S., & Martínez, M. T. B. (2020). La revolución fintech en los medios de pago: situación actual y perspectivas. *Revista de Estudios Empresariales. Segunda época*, (2), 112-133. Recuperado el 15 de mayo de 2023 de: https://scholar.google.es/scholar?start=10&q=sistemas+de+pago&hl=es&as_sdt=0,5&as_ylo=2019

Palomino Pita, AF, Mendoza Vargas, C., & Oblitas Cruz, JF (2020). Comercio electrónico y su importancia en épocas de COVID-19 en la zona norte del Perú. *Revista Venezolana de Gerencia*, 3, 253-266.

Quintero-Campos, L., J. (2019). La innovación como sistema. Fundación Universidad de Bogotá Jorge Tadeo Lozano. Recuperado el 5 de mayo de 2023 de: <https://eds-p-ebscobhost- com.zproxy.cun.edu.co/eds/ebookviewer/ebook/ZTAwMHh3d19fMzMzMTgyMl9fQU41?sid=b93983d2-b6d7-456f-82a2-18bd0b2b3a46@redis&vid=2&format=EB&rid=17>

Rivas-Rebaque, B., & Gértrudix-Barrio, F. (2021). Nuevas Alfabetizaciones. La competencia científico-tecnológica en el ámbito educativo. *Dykinson*. Recuperado el 2 de mayo de 2023 de: <https://eds-p-ebscobhost- com.zproxy.cun.edu.co/eds/ebookviewer/ebook/ZTAwMHh3d19fMjkwNTc5M19fQU41?sid=6d915261-8b3c-4a81-9ed5-f86b0d91bbcf@redis&vid=2&format=EB&rid=3>

Sánchez, M., Herrera, M., & Sánchez, M. (2020). La investigación científica en la formación de estudiantes universitarios. *Rev. Paradig.* (Edición Cuadragésimo Aniversario 1980-2020), 41, 409-436. Recuperado el 6 de mayo de 2023 de: https://www.researchgate.net/profile/Ligia-Sanchez-3/publication/342825124_la_investigacion_cientifica_en_la_formacion_de_estudiantes_u_niversitarios/links/6065f3e492851c91b1985886/la-investigacion-cientifica-en-la-formacion-de-estudiantes-universitarios.pdf

Sarmiento Guede, J. R., & Barceló Hernando, A. (2020). El uso de las tecnologías en la innovación docente. *Dykinson*. Recuperado el 5 de mayo de 2023 de: <https://eds-p-ebscobhost- com.zproxy.cun.edu.co/eds/ebookviewer/ebook/ZTAwMHh3d19fMjQyMzA1OF9fQU41?sid=b93983d2-b6d7-456f-82a2-18bd0b2b3a46@redis&vid=2&format=EB&rid=13>

Snezhana Sulova. (2023). A Conceptual Framework for the Technological Advancement of E-Commerce Applications. *Businesses*, 3(15), 220–230. <https://doi.org/10.3390/businesses3010015>

Suárez, SJL (2020). El comercio electrónico (e-commerce) un aliado estratégico para las empresas en Colombia. *Revista Ibérica de Sistemas y Tecnologías de Información*, (E34), 235-251.

Torrente, M. (2020). El comercio electrónico a través del consumidor en las empresas que desarrollan actividades de ventas online en la ciudad de Panamá. Para optar al grado de licenciado en administración de empresas con énfasis en logística y comercio internacional, Universidad Internacional de Ciencia y Tecnología). Recuperado el 20 de mayo de: <http://www.idi-unicyt.org/wp-content/uploads/2020/10/Mayra-Torrente-TG-Definitivo.pdf> [Consulta: 24 de Setiembre de 2021].

Uribe-Gartner, C., J. (Editor). (2020). Evaluación de la innovación educativa mediada por TIC. Programa Editorial Universidad del Valle. Recuperado el 5 de mayo de 2023 de: <https://eds-p-ebscobhost- com.zproxy.cun.edu.co/eds/ebookviewer/ebook/ZTAwMHh3d19fMjkwMjM2NF9fQU41?sid=b93983d2-b6d7-456f-82a2-18bd0b2b3a46@redis&vid=2&format=EB&rid=12>

Varona-Madrid, F. (2020). La intervención apreciativa. Un nuevo paradigma para el cambio positivo en las organizaciones para profesores, estudiantes universitarios, consultores y gerentes (2da. edición): Vol. Segunda edición. Universidad del Norte. Recuperado el 6 de mayo de 2023 de: <https://eds-s-ebscobhost- com.zproxy.cun.edu.co/eds/ebookviewer/ebook/ZTAwMHh3d19fMjc5MTAxNi9fQU41?sid=4bee490a-f345-4721-96f2-3d4e05179d88@redis&vid=2&format=EB&rid=4>

Wei-Hung Chen, Yao-Chin Lin, Anima Bag, & Chun-Liang Chen. (2023). Influence Factors of Small and Medium-Sized Enterprises and Micro-Enterprises in the Cross-Border E-Commerce Platforms. *Journal of Theoretical and Applied Electronic Commerce Research*, 18(22), 416–440. <https://doi.org/10.3390/jtaer18010022>

ESTRATEGIA DE APRENDIZAJE COLABORATIVO PARA DESARROLLAR LAS COMPETENCIAS MATEMÁTICAS EN ESTUDIANTES DE SECUNDARIA

Data de aceite: 01/12/2023

Johnny Félix, Farfán-Pimentel

Universidad César Vallejo, Lima-Perú
<https://orcid.org/0000-0001-6109-4416>

Rommel, Lizandro-Crispín

<https://orcid.org/0000-0003-1091-225X>

Carlos Luis, Carreal-Sosa

Universidad César Vallejo, Lima-Perú
<https://orcid.org/0000-0002-1557-9188>

Karlo Ginno, Quiñones-Castillo

Universidad César Vallejo, Lima-Perú
<https://orcid.org/0000-0002-2760-6294>

Diana Eulogia, Farfán-Pimentel

Universidad César Vallejo, Lima-Perú
<https://orcid.org/0000-0002-1555-1919>

RESUMEN: La investigación propone el diseño de una estrategia didáctica para mejorar el desarrollo de competencias matemáticas en estudiantes de educación secundaria de Lima. La metodología se enmarca dentro del paradigma sociocrítico e interpretativo, con un enfoque cualitativo. El tipo de investigación es aplicada educacional y de diseño no experimental, de corte transversal y descriptivo. La muestra de estudio fue no probabilística,

conformada por tres docentes y 20 estudiantes del primer grado de educación secundaria. Las técnicas aplicadas fueron la entrevista semiestructurada a docentes, y la observación de clases; así mismo, los instrumentos aplicados fueron la prueba pedagógica a los estudiantes. El diagnóstico evidenció la necesidad de desarrollar el nivel de competencias matemáticas en los estudiantes para la comprensión en la resolución de problemas matemáticos que tienen como contexto situaciones de la vida real y socioeducativa. En conclusión, el aporte científico de esta propuesta de estrategia didáctica permite elevar el desarrollo de aprendizajes esenciales para los estudiantes en un entorno de trabajo colaborativo e integrador, sirviendo de guía a los docentes para mejorar su labor pedagógica.

PALABRAS CLAVE: Competencias matemáticas; aprendizaje colaborativo; trabajo en equipo.

ABSTRACT: The research proposes the design of a didactic strategy to improve the development of mathematical competencies in secondary school students in Lima. The methodology is framed within the sociocritical and interpretative paradigm,

with a qualitative approach. The type of research is applied educational and non-experimental design, cross-sectional and descriptive. The study sample was non-probabilistic, consisting of three teachers and 28 students of the first grade of secondary education. The techniques applied were the semi-structured interview with teachers and classroom observation; likewise, the instruments applied were the pedagogical test to students. The diagnosis evidenced the need to develop the level of mathematical competences in students for the understanding in the resolution of mathematical problems that have as context real life and socio-educational situations. In conclusion, the scientific contribution of this didactic strategy proposal allows to increase the development of essential learning for students in a collaborative and integrative work environment, serving as a guide for teachers to improve their pedagogical work.

KEYWORDS: Mathematical competences; collaborative learning; teamwork.

INTRODUCCIÓN

En el contexto actual es imperante que las personas tomen conciencia de la necesidad de desarrollar las capacidades y habilidades matemáticas debido a que estas se encuentran asociadas estrechamente con el quehacer de la vida diaria, en tal sentido se debe propender a través de las instituciones educativas afianzar y potenciar en los estudiantes la posibilidad de aplicarlas a los variados contextos de la realidad socioeducativa y de tal modo enriquecer a través de recursos cognitivos eficaces; tan necesarios en el proceso de comprensión de la complejidad de la naturaleza de los objetos matemáticos y atendiendo a las necesidades del desarrollo integral de los educandos. Es por ello que la resolución de problemas es vital para la caracterización de las relaciones complejas del mundo real; en tal sentido, a través del enfoque de las competencias se sustenta científicamente, abordando situaciones a través de los procesos de matematización y algoritmación.

El desarrollo de competencias matemáticas se destaca por su relevancia debido a que incide en la capacidad de análisis, razonamiento y resolución de problemas lo que posibilita que la persona logre alcanzar un buen desenvolvimiento en su entorno socioeducativo. Es por ello que la aplicación de la resolución de problemas alcanza un nivel preponderante en el contexto en la que se desarrolla. Asimismo, las competencias matemáticas son un punto débil en el sistema educativo, lo que genera una percepción de complejidad desde la perspectiva de los estudiantes de las instituciones educativas. Echenique (2006) indicó que una persona matemáticamente competente es aquella que comprende los contenidos y procesos matemáticos básicos, los interrelaciona, los asocia adecuadamente a la resolución de diversas situaciones y es capaz de argumentar sus decisiones.

En el contexto internacional Garrido (2015) realizó investigación doctoral en la Universidad Autónoma de Madrid, señaló que: La Competencia Matemática es la integración de conocimientos matemáticos, destrezas asociadas a las matemáticas y actitudes ante ellas en la solución de los retos que se evidenciaran en su vida cotidiana. Es así que las matemáticas es un soporte esencial en el desarrollo humano y el propósito es que las

personas alcancen un desempeño óptimo en el contexto de la vida cotidiana y asuma con responsabilidad la resolución de problemas considerado como un eje principal.

En el contexto nacional el Ministerio de Educación del Perú, tiene como objetivo estratégico de algún modo que las personas logren el desarrollo de las capacidades de orden matemático en grado relativo debido a que esta incide en la interacción con el contexto que le rodea y dar solución a los grandes retos que se presentan en el día a día; es por ello que, la matemática se vislumbra como parte sustancial en el desarrollo del pensamiento reflexivo cuya orientación es potenciar la capacidad humana para afrontar la interacción con el medio real. Asimismo, se evidencia que en el proceso de construcción, comprensión y aplicación del conocimiento se logra observar una importante cantidad de investigaciones que han enfocado su análisis en el desarrollo de las competencias matemáticas (Minedu, 2012).

De ahí que, la matemática constituye como parte del currículo escolar, en una de las fortalezas en el proceso de desarrollo del pensamiento del ser humano que afecta en la dinámica permanente y que exige la búsqueda de soluciones a las variadas circunstancias del quehacer diario; de tal manera que, su estudio formal debe estar ligada a las competencias que viabilicen a las personas un adecuado desempeño y lograr los propósitos diseñados. El programa PISA percibe a la competencia matemática como: “La capacidad del individuo para formular, emplear e interpretar las matemáticas en distintos contextos. Incluye el razonamiento matemático y la utilización de conceptos, procedimientos, datos y herramientas matemáticas para describir, explicar y predecir fenómenos” (Minedu 2015).

En el contexto de la institución educativa en que se desarrolla la investigación se observa la dificultad que manifiestan los estudiantes en el área de matemática que perciben que es muy complicado en el proceso de aprendizaje y que los docentes son muy rígidos en sus explicaciones notándose una carencia en la aplicación de la matemática a situaciones de la vida cotidiana, la falta de contextualización en los diferentes ámbitos económicos, sociales, científicos y tecnológicos que están a la orden del día.

Analizando la problemática, se identifica algunas causas, por ejemplo, la complejidad del área de matemática para los estudiantes, muchos de ellos expresan que es demasiado complicada. Otra razón es que no se encuentra atractivo en el curso, no encuentran una motivación o un desarrollo didáctico para las clases. Por último, se evidencia una causa a la falta de desarrollo de la capacidad de resolución de problemas que no están contextualizadas a aspectos de la vida cotidiana.

Partiendo de entender las causas, se debe realizar actividades para modificar esta problemática. Si la situación no cambiara, los estudiantes no lograrán alcanzar el desarrollo de las competencias matemáticas y eso tendría como consecuencia una generación de estudiantes sin un buen desarrollo del pensamiento matemático; se necesita de ciudadanos participativos en la toma de decisiones y que afiancen la capacidad de resolución de problemas. En consecuencia, es sustancial encontrar la forma de alcanzar el desarrollo de

las competencias matemáticas en los estudiantes de las instituciones educativas.

El reconocer la importancia del desarrollo de las competencias matemáticas para generar ciudadanos competentes, con consciencia y entendimiento del dominio matemático como una consecuencia de esta, y la realidad que en la actualidad estas competencias matemáticas presentan complicaciones en los alumnos de primer grado de secundaria, a la luz de los planteamientos esgrimidos esto nos conduce a la necesidad de proponer una estrategia de aprendizaje colaborativo que posibilite la dinamización de los factores subyacentes en el proceso de desarrollo de las competencias matemáticas en los educandos generando el interés por su aprendizaje e incorporar procedimientos que hagan factible la evidencia de capacidades, habilidades y destrezas matemáticas.

Se justifica desde el punto de vista teórico, ya que, la investigación se apoyó en la teoría del aprendizaje colaborativo de Barkley, Cross y Major (2007), Bruffee (1993) y para la teoría de competencias matemáticas de Niss (2003) y la del Minedu (2016) aportará información significativa para la comprensión del desarrollo de las competencias matemáticas en estudiantes de educación secundaria brindando a su vez un conjunto de propuestas que servirá de sustrato para su implementación en las instituciones educativas a través de una práctica pedagógica y didáctica que posibilite ampliar la comprensión de los procesos de aprendizaje en los estudiantes. Asimismo, la pesquisa se logró sobre la base de información existente y de especialistas en el campo de la educación matemática que brindaron luces para la concreción de hallazgos tan necesarios en el quehacer pedagógico.

Se justifica desde el punto de vista práctico, la investigación posee relevancia social, dado que proporcionará a los docentes del área de matemática en el nivel secundario, alcances sobre las competencias matemáticas aplicable en el trabajo docente, con fin de mejorar la práctica docente. Asimismo, la propuesta servirá como una guía metodológica para los docentes del área de matemática con el fin de orientar sus acciones de tal modo que se mejoren el desarrollo de las capacidades en los estudiantes. En consecuencia, la pesquisa brinda los sustentos necesarios en la mejora de los procesos de aprendizaje en los educandos.

Se justifica desde la perspectiva metodológica se empleó el paradigma sociocrítico e interpretativo de la realidad cuyo enfoque es de carácter cualitativo esta aportará un conjunto de métodos, técnicas y procedimientos científicos que permitió un abordaje de las situaciones problemáticas de las competencias matemáticas en los estudiantes de secundaria, así también se emplearon un conjunto de instrumentos de recolección de información validados por expertos metodólogos. En ese sentido, servirá de referente para futuras investigaciones en el campo de la educación matemática y el desarrollo de estrategias pedagógicas con miras a elevar los aprendizajes de los educandos.

Como primer punto a tratar, se tiene a los antecedentes internacionales, Rodríguez (2019) en la tesis: El aprendizaje colaborativo en entornos virtuales. Universidad Andina Simón Bolívar (Ecuador). Tuvo el propósito de diseñar una propuesta de innovación

educativa para promover el aprendizaje colaborativo en entornos virtuales. La investigación fue de tipo aplicada. El enfoque de investigación fue cualitativo. Para el recojo de datos se empleó una entrevista semiestructurada a docentes. El paradigma constructivista fortalece el aprendizaje colaborativo en los entornos virtuales, debido a que plantea una nueva relación de interaprendizaje entre el profesor y el alumno (Barriga y Ramírez 2009), ahora bien, al docente se lo considera tutor, quien posee competencias y habilidades profesionales para satisfacer las necesidades de sus alumnos, cuyo objetivo es desarrollar eficientemente el potencial intelectual y habilidades básicas para el aprendizaje. Se concluyó que los estudiantes tienen una buena valoración a favor de realizar actividades colaborativas prácticas y permiten el desarrollo de conocimientos y habilidades. El aporte de la investigación permite la reflexión de la importancia del aprendizaje colaborativo en entornos virtuales y el nivel de participación de los estudiantes involucrados en los aprendizajes.

García, Montaña y Pedraza (2018) en la tesis: Implementación de una estrategia de aprendizaje colaborativo en estudiantes. Universidad Libre (Colombia). El propósito fue describir los cambios en el proceso pedagógico en la implementación de una estrategia pedagógica de aprendizaje colaborativo. La investigación fue de tipo aplicada, de enfoque cualitativo e interpretativo. La metodología se basó en la Investigación-Acción, como instrumento se empleó una prueba diagnóstica y un cuestionario. La población de estudio fue de 2000 estudiantes aproximadamente. El aprendizaje colaborativo es considerado como un conjunto de interacciones debidamente estructuradas y organizadas y crea una acción recíproca entre los participantes de un grupo de personas. Asimismo, es un proceso de desarrollo paulatino entre los componentes del equipo (Collazos & Mendoza, 2006). Se concluyó que, los procesos de lectura y escritura incide en el proceso de aprendizaje de los estudiantes. El aporte de investigación permitió comprender la incidencia del aprendizaje colaborativo en los procesos de aprendizaje en estudiantes y el apoyo de la familia en el logro de aprendizajes.

Villalonga (2017) en la tesis: La competencia matemática. Caracterización de actividades de aprendizaje y de evaluación en la resolución de problemas en la enseñanza obligatoria. Universidad Autónoma de Barcelona (España). El propósito fue caracterizar la competencia en resolución de problemas en la enseñanza en estudiantes de educación básica. La metodología fue de tipo cualitativa, se basó en un proceso de investigación-acción se contó con la colaboración de 6 docentes de matemática y se apoyó en una rúbrica de desempeño aplicada a estudiantes y una guía de entrevista a docentes. La propuesta fue el diseño de un conjunto de instrumentos de carácter formativo y de evaluación reguladora. Se concluyó que la resolución de problemas es una competencia fundamental dentro de la competencia matemática que debería ser adquirida por los estudiantes durante su etapa formativa. El aporte es la comprensión respecto a la capacidad para pensar empleando los criterios lógico-matemático y aplicar los razonamientos matemáticos, además herramientas

adecuadas para describir, interpretar, representar, comunicar, plantear, predecir, obtener y generar distintas aproximaciones matemáticas en el contexto en que se encuentre desarrollando en la vida cotidiana.

Medina (2017) en la tesis: La competencia matemática a través de la resolución de problemas en educación secundaria. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. (España). La finalidad fue mejorar la competencia matemática de los alumnos de la educación básica a través de la resolución de problemas. La metodología implementada fue de tipo mixta, con un enfoque de diseño cuasiexperimental. A partir de la interpretación de los resultados de cada fase de la investigación se han realizado diferentes intervenciones con el objeto de mejorar los resultados. Participaron alumnos de 3º de secundaria con edad entre 14 y 15 años. Se empleó como instrumentos cuestionarios de preguntas aplicados a los estudiantes de educación secundaria. La propuesta es la implementación de estrategias didácticas ligadas a la resolución de problemas ligadas a situaciones del contexto de la vida cotidiana. Se concluyó que el nivel de comprensión de los enunciados de los problemas por parte de los alumnos es bastante inferior al que necesitan para poder realizar los problemas que se proponen en la mayoría de textos. Este trabajo aporta tener en cuenta que el uso de representaciones gráficas, facilita la comprensión de los problemas.

Guzmán (2015), en la tesis: Competencias matemáticas: Creencias y sus implicaciones en el diseño curricular (Colombia). La investigación fue de enfoque cualitativo y de paradigma fenomenológico. Se debe tener en consideración acerca de las creencias que se tienen en relación a las competencias en docentes de la educación básica del nivel primario y su implementación a través de procesos de intercambio de procesos pedagógicos fundamentados en la dinámica escolar. Esta investigación aporta a la comprensión e indagación brindando alcances metodológicos para plasmar a través del diseño curricular que se ajuste a la realidad de la comunidad en estudio.

Siguiendo con los antecedentes nacionales, Castro (2020) en la tesis:

Competencia matemática en estudiantes del quinto grado de primaria de dos instituciones educativas públicas del distrito Mi Perú – Callao. Universidad San Ignacio de Loyola (Lima). El propósito fue comparar la competencia matemática de estudiantes de dos instituciones educativas públicas de diferente tipo de gestión. La metodología fue de tipo de investigación descriptiva, estuvo orientada a conocer las competencias matemáticas en dos instituciones educativas públicas con similar situación social y económica ubicadas en una misma localidad. Es de diseño descriptivo – comparativo. Para tener una muestra con mayor eficiencia se trabajó con 30 estudiantes de cada institución educativa. El instrumento que se utilizó para la recolectar antecedentes fue la prueba EVAMAT. La propuesta es la aplicación de un instrumento de evaluación para el recojo de información de competencias matemáticas. El resultado fue que la competencia matemática influye en la capacidad de análisis y del razonamiento, esto implica que el educando se desempeña con éxito en el contexto socioeducativo. Se concluyó que, en todas las actividades el ser humano necesita

razonar, pensar y hacer una interpretación lógica de la realidad del contexto social. Este trabajo aporta, en entender que las competencias de los estudiantes es una construcción constante, deliberada y consciente, propiciada por los docentes y las instituciones y programas educativos. Este desarrollo se da a lo largo de la vida y tiene niveles en cada ciclo de la escolaridad.

Ruíz (2020) en la tesis: Programa educativo basado en el Método Polya en las competencias matemáticas en estudiantes de educación secundaria. Universidad Católica de Trujillo Benedicto XVI (La Libertad). La finalidad fue demostrar que la aplicación del Programa educativo basado en el método Polya influye en las competencias matemáticas de los estudiantes de cuarto grado de educación secundaria de una institución educativa del distrito de Florencia de Mora. La metodología utilizada presenta el enfoque cuantitativo de diseño cuasiexperimental, la población estuvo conformada por 34 estudiantes de educación secundaria. Se aplicó como instrumento de recojo de datos una prueba objetiva y guía de observación aplicada a los estudiantes. La propuesta es la aplicación de la metodología Polya en la resolución de problemas en las dimensiones de las competencias matemáticas. Se concluyó que la investigación indica que no basta con presentar problemas matemáticos para que los educandos los resuelvan; es necesario darles un tratamiento adecuado, analizando las estrategias y técnicas de resolución utilizadas, se debe dar oportunidad a cada estudiante de expresarse para conocer su modo de pensar ante las diversas situaciones que se le presentan. Este trabajo aporta, en la comprensión de que la capacidad de resolución de problemas es la de mejorar la confianza del estudiante en su propio pensamiento, potenciar las habilidades y capacidades para aprender, comprender y aplicar los conocimientos y favorecer la consecución de un grado elevado de autonomía intelectual que le permita continuar su proceso de formación académica.

Frapp (2018) en la tesis: Aprendizaje colaborativo en entornos virtuales. Pontificia Universidad Católica del Perú (Lima). El propósito fue analizar el aprendizaje colaborativo en estudiantes de secundaria. El tipo de investigación fue aplicada, de nivel explicativa. La población de estudio fue de 54 estudiantes de secundaria. El desarrollo del enfoque de aprendizaje colaborativo en entornos virtuales puede implementarse con una gran variedad de estrategias y recursos en línea que favorecen la interacción de los estudiantes. Se concluyó que, el desempeño a través del aprendizaje colaborativo se incrementa a través de las interacciones, permitiendo la mejora en las habilidades de colaboración que están ligadas a la motivación y una repercusión positiva en los aprendizajes de los estudiantes. El aporte permitió comprender el desarrollo del aprendizaje colaborativo y la calidad de las interacciones tanto en la participación como la construcción social del conocimiento.

Ramírez (2017) en la tesis: El aprendizaje colaborativo y su influencia en el logro de aprendizaje. Universidad Peruana Cayetano Heredia (Lima). El propósito fue evaluar la influencia del aprendizaje colaborativo en el logro de aprendizaje en estudiantes. La investigación es de tipo básica y de nivel explicativa. La muestra de estudio estuvo

conformada por 27 estudiantes. Se aplicó como instrumento una prueba de rendimiento que recogió información de las dimensiones cognitivas, procedimentales y actitudinales. El aprendizaje colaborativo se basa en que el saber se genera socialmente a través del enriquecimiento de ideas entre los integrantes del grupo en donde el diálogo es esencial para llegar a acuerdos. Se concluyó que el aprendizaje colaborativo influye en el logro de aprendizaje en estudiantes en las dimensiones cognitiva, procedimental y actitudinal. El aporte que brinda la investigación es la identificación de factores inmersos en el aprendizaje colaborativo y sustancialmente obtener una mejor comprensión para el estudio realizado.

Cherres (2016) en la tesis: Efectividad de los talleres de rutas del aprendizaje y el desarrollo de la competencia actúa y piensa matemáticamente de los estudiantes del VI ciclo de educación básica regular de la institución educativa pública “Felipe Santiago Estenos”, Chaclacayo. Universidad Peruana Unión (Lima). El propósito fue analizar la aplicación de los talleres de las rutas del aprendizaje tienen efectividad para el desarrollo de la competencia “Actúa y piensa matemáticamente”, en los estudiantes del VI ciclo de la institución educativa pública Felipe Santiago Estenos, Chaclacayo. La metodología utilizada fue de enfoque cuantitativo, tipo aplicado, nivel explicativo y diseño cuasiexperimental. La población fue de 75 estudiantes, la muestra fue seleccionada de manera intencional y por conveniencia, constituida por los estudiantes del VI ciclo, cursan el 1° grado de la educación básica regular. Se utilizó como instrumento de recolección de datos una prueba objetiva y una rúbrica de evaluación. La propuesta de investigación se realizó a través de talleres de aprendizaje en las competencias matemáticas. Se concluyó que la aplicación de los talleres de Rutas del Aprendizaje tiene una efectividad significativa de 31.34%, para el nivel de desarrollo de la competencia “Actúa y piensa matemáticamente”. Es por ello que el desarrollo de competencias matemáticas conlleva utilizar espontáneamente los elementos y razonamientos matemáticos para interpretar y producir información, para resolver problemas provenientes de situaciones cotidianas y para tomar decisiones. Este trabajo aporta a la presente tesis, que la competencia es la facultad que tiene una persona, para actuar conscientemente en la resolución de un problema o el cumplimiento de exigencias complejas, usando flexible y creativamente sus conocimientos y habilidades, información o herramientas, así como sus valores, emociones y actitudes.

Luego de haber planteado la situación problemática, se enuncia el problema general: ¿Cómo desarrollar las competencias matemáticas en los estudiantes del primer grado de educación secundaria de una institución educativa de San Juan de Lurigancho? Siendo los problemas específicos: (i) ¿Cuáles son las perspectivas teóricas que sustentan las competencias matemáticas y el aprendizaje colaborativo en los estudiantes del primer grado de educación secundaria de una institución educativa de San Juan de Lurigancho? (ii) ¿Cuál es la situación actual de las competencias matemáticas y el aprendizaje colaborativo en los estudiantes del primer grado de educación secundaria de una institución educativa de San Juan de Lurigancho? (iii) ¿Qué criterios teóricos, metodológicos y prácticos se

deben tomar en cuenta en la modelación de una estrategia de aprendizaje colaborativo para mejorar las competencias matemáticas de los estudiantes del primer grado de educación secundaria de una institución educativa de San Juan de Lurigancho? (iv) ¿Cuál será el potencial de validez de una estrategia de aprendizaje colaborativo para mejorar las competencias matemáticas de los estudiantes del primer grado de educación secundaria de una institución educativa de San Juan de Lurigancho?

Con respecto al objetivo general: Proponer una estrategia de aprendizaje colaborativo para contribuir al desarrollo de las competencias matemáticas en los estudiantes del primer grado de educación secundaria de una institución educativa de San Juan de Lurigancho. Siendo los objetivos específicos: (i) Sistematizar las perspectivas teóricas que orientan las competencias matemáticas y el aprendizaje colaborativo en los estudiantes del primer grado de educación secundaria de una institución educativa de San Juan de Lurigancho. (ii) Diagnosticar el estado actual de las competencias matemáticas y el aprendizaje colaborativo en los estudiantes del primer grado de educación secundaria de una institución educativa de San Juan de Lurigancho. (iii) Determinar los criterios para la modelación de una estrategia de aprendizaje colaborativo para mejorar las competencias matemáticas de los estudiantes del primer grado de educación secundaria de una institución educativa de San Juan de Lurigancho. (iv) Validar las potencialidades de una estrategia de aprendizaje colaborativo para mejorar las competencias matemáticas de los estudiantes del primer grado de educación secundaria de una institución educativa de San Juan de Lurigancho.

METODOLOGÍA

La investigación se desarrolló en su construcción teniendo como base el paradigma sociocrítico, la cual posibilita conocer y comprender el contexto diversificado de la realidad socioeducativa, en conjunción de la teoría y la praxis docente cuya base es la reflexión y análisis de la situación real (Mosteiro y Porto, 2017). Así también, el paradigma interpretativo que posibilitó llevar a cabo la convergencia entre el investigador y los involucrados en el estudio, a su vez se emplearon categorías apriorísticas para la consolidación teórica que posteriormente permitió establecer las categorías emergentes (Cisterna, 2007).

En la investigación se empleó el tipo aplicada educacional, la cual pretende la comprensión de la realidad educativa en su contexto complejo para brindar alternativas de solución a la escuela. Según Restrepo (2003) se busca el mejoramiento de los procesos pedagógicos a nivel del aula generando la optimización en los estudiantes. En la pesquisa se empleó el enfoque cualitativo que posibilitó en ahondar en la realidad problemática, tomando un contacto directo con los sujetos involucrados y realizando un análisis crítico y reflexivo del contexto socioeducativo estudiado; en ese sentido nos brinda las luces para la obtención de información valiosa y validar el propósito del estudio.

Se trabajó con un diseño no experimental, de corte transversal y de nivel descriptivo,

según Hernández, et al (2014) señaló que se denomina no experimental cuando no existe la manipulación del objeto de estudio, tal es así que se realiza la observación del hecho en su ambiente natural; y es de corte transversal debido a que la recolección de datos se realiza en un solo momento. Hernández, et al. (2014) señalaron que, la población está constituida por un conjunto de sujetos u objetos que se caracterizan por poseer rasgos o cualidades comunes y que es perceptible dicha apreciación en el campo de estudio. En ese sentido, la población estuvo constituida por 168 estudiantes cuyas edades oscilan entre 12 a 14 años y tres docentes del área de matemática de la institución educativa. Gonzáles y Salazar (2008) señalaron que, la muestra es una fracción de la población y reúne las mismas características esenciales que la población y esta posee representatividad. En ese sentido la muestra estuvo conformada por 28 estudiantes del primer grado de secundaria, sus edades oscilaban entre 12 a 14 años, además de tres profesores de la misma área que colaboraron con su participación. Al respecto, Briones (1988) señaló que, la unidad de análisis es aquella que posibilitará la extracción de contenido significativo para la investigación. En ese sentido la unidad de análisis estuvo constituida por estudiantes, docentes, fuentes documentales y material especializado académico. Se empleó la entrevista semiestructurada para la obtención de información a través de la guía de entrevista con la finalidad de comprender la realidad del contexto socioeducativo acerca de las competencias matemáticas y el aprendizaje colaborativo.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Categorías principales	Subcategorías apriorísticas
Competencias matemáticas: Niss (2003), definió a la competencia matemática como la habilidad para comprender, juzgar, hacer y usar las matemáticas en una variedad de contextos intra y extra-matemáticos.	• Resuelve problemas de cantidad • Resuelve problemas de regularidad, equivalencia y cambio • Resuelve problemas de forma, movimiento y localización • Resuelve problemas de gestión de datos e incertidumbre
Estrategia de Aprendizaje colaborativo: Barkley, Cross y Major (2007) la estrategia de aprendizaje colaborativo se basa en que el saber se genera socialmente, a través del consenso del conocimiento de los miembros del grupo, para esto las personas dialogan entre sí, llegando a un acuerdo sobre el tema.	• Interdependencia positiva • Responsabilidad individual • Trabajo en equipo • Interacción cara a cara • Proceso de grupo

Tabla 1. Categorías y subcategorías apriorísticas.

Respecto al resultado de la guía de entrevista que se realizó a los profesores del área de matemática, al preguntar acerca de la categoría competencia matemáticas, a los educadores manifestaron que es demostrar capacidades, habilidades y destrezas para dar

soluciones a situaciones de la vida cotidiana tanto de naturaleza intramatemática como extramatemática haciendo uso de recursos cognitivos para dar una respuesta pertinente al problema que se presenta en el contexto que demanda la realidad en cuestión. Además, que está presente en las diferentes situaciones que las personas tienen que afrontar para dar solución a los requerimientos y condiciones existentes. Relacionado con la categoría aprendizaje colaborativo, los docentes manifestaron que en la actualidad es una manera de buscar alternativas de solución trabajando en equipo bajo un mismo objetivo en la que se tiene que desplegar una serie acciones tendientes al logro de los objetivos de aprendizaje; se pone en juego la responsabilidad de los estudiantes quienes se empoderan de los conceptos claves del objeto de estudio. Es una manera en la que los estudiantes tienen que poner sus mejores esfuerzos ya que del resultado que se obtengan todos serán responsables y la evaluación se realiza de forma permanente.

Respecto a los resultados de la guía de observación se pudo levantar información relevante a efectos de la investigación que se aplicó a estudiantes del primer grado de educación secundaria. De la sesión de aprendizaje se observó la presentación del docente que era muy comunicativo con sus estudiantes en un primer momento expresó los saludos y manifestó un buen nivel de empatía con los estudiantes, además se hizo notar la predisposición de los estudiantes que se sintieron motivados permanentemente al participar en la clase. Asimismo, el docente dio algunas pautas básicas en relación al tema y que mediante una pregunta se generó una lluvia de ideas en relación al contenido a desarrollar; el clima del aula en todo momento fue de confianza y cordialidad entre el docente y los estudiantes.

Respecto a los resultados de la prueba pedagógica aplicada a los estudiantes de la experiencia curricular de matemática, su análisis es el siguiente: Se evidencia que, del total de 20 estudiantes, seis de ellos que equivalen al 30% se encuentran en un nivel de inicio en el desarrollo de competencias matemáticas; ocho que equivalen al 40% se encuentran en un nivel de proceso en el desarrollo de competencias matemáticas y seis de ellos equivalen al 30% se encuentran en un nivel de logro previsto en el desarrollo de competencias matemáticas. Realmente se tiene que tomar acciones pedagógicas eficaces tendientes a superar la brecha existente en el desarrollo de competencias matemáticas en los estudiantes de educación secundaria.

ILUSTRACIONES, TABLAS, FIGURAS.

Variables	N.º	Apellidos y nombres	Especialidad	Opinión
Categoría 1: Aprendizaje colaborativo Categoría 2: Competencias matemáticas	1	Brito Garcias, José Gregorio	Doctor en Ciencias de la Educación	Aplicable
	2	Rueda Garcés, Hernán Enrique	Doctor en Ciencias de la Educación	Aplicable
	3	Millones Espinoza, Emma Clarisa	Doctora en Ciencias de la Educación	Aplicable

Tabla 2. Validación de juicio de expertos

Fuente: Certificado de validez de contenido de los instrumentos

Indicadores	Juez 1		Juez 2		Juez 3	
	n	%	n	%	n	%
• Factibilidad de aplicación del resultado que se presenta.	5	10	4	8	5	10
• Claridad de la propuesta para ser aplicado por otros	4	8	4	8	5	10
• Posibilidad de la propuesta de extensión a otros contextos semejantes	4	8	4	8	4	8
• Correspondencia con las necesidades sociales e individuales actuales	4	8	5	10	4	8
• Congruencia entre el resultado propuesto y el objetivo fijado.	4	8	4	8	5	10
• Novedad en el uso de conceptos y procedimientos de la propuesta.	5	10	4	8	4	8
• La modelación contiene propósitos basados en los fundamentos educativos, curriculares y pedagógicos, detallado, preciso y efectivo	5	10	4	8	5	10
• La propuesta está contextualizada a la realidad en estudio.	5	10	5	10	5	10
• Presenta objetivos claros, coherentes y posibles de alcanzar.	5	10	5	10	5	10
• Contiene un plan de acción de lo general a lo particular.	5	10	4	8	5	10
Total	46	92	43	86	47	94
Promedio porcentual	91%					

Tabla 3. Validación interna

La ficha de validación interna (contenido) de la propuesta está contextualizada a la realidad en estudio; presenta objetivos claros, coherentes y posibles de alcanzar y contiene un plan de acción de lo general a lo particular con una escala de calificación de deficiente (puntaje 1), bajo (puntaje 2), regular (puntaje 3), buena (puntaje 4) y muy buena (puntaje 5). Los resultados de la validación interna demuestran que, el juez 1 dio una valoración de 92%, el juez 2 dio una valoración de 86% y el juez 3 dio una valoración del 94%. Finalmente, la valoración total interna resultó de 91%, lo cual indica que la propuesta tiene

una valoración interna de muy buena.

Indicadores		Juez 1		Juez 2		Juez 3	
		n	%	n	%	n	%
Claridad	Es formulado con lenguaje apropiado	5	10	5	10	5	10
Objetividad	Está expresado en conductas observables	5	10	5	10	5	10
Actualidad	Adecuado al avance de la ciencia pedagógica	4	8	5	10	5	10
Organización	Existe una organización lógica	5	10	4	8	5	10
Suficiencia	Comprende los aspectos de cantidad y calidad	5	10	4	8	4	8
Intencionalidad	Adecuado para valorar los aspectos de las categorías	5	10	4	8	5	10
Consistencia	Basado en aspectos teóricos científicos de la educación	4	8	5	10	5	10
Coherencia	Entre el propósito, diseño y la implementación de la propuesta	5	10	5	10	5	10
Metodología	La estrategia responde al propósito de la investigación	5	10	5	10	5	10
Pertinencia	Es útil y adecuado para la investigación	4	8	5	10	5	10
Total		47	94	47	94	49	98
Promedio porcentual		95%					

Nota: Elaboración propia (2022)

Tabla 4. Validación externa

Los resultados de la valoración externa muestran que, el juez 1 valoró en un 94%, el juez 2 en un 94% y el juez 3 valoró 98%. Finalmente, la valoración total externa resultó de 95%, lo cual indica que la propuesta tiene una valoración externa de muy buena. Bajo esta premisa la investigación muestra un conjunto de valoraciones que implica la aplicabilidad de la propuesta de modelación en todos sus aspectos. La validez externa se refiere a la extensión y forma en que los resultados de un experimento pueden ser generalizados a diferentes sujetos, poblaciones, lugares, experimentadores, etc. La validez externa dirige una pregunta más amplia, referente al grado con que pueden generalizarse los resultados de un experimento.

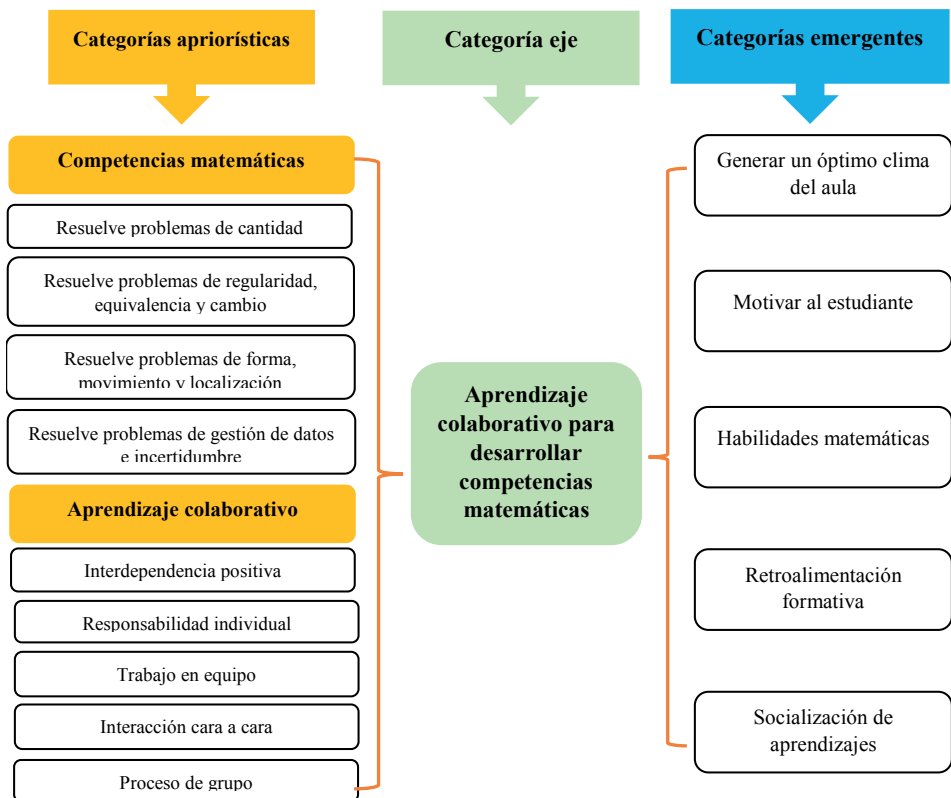


Figura 1. Categorías apriorísticas y emergentes

Las categorías emergentes, en el análisis cualitativo, son aquellas que surgen a medida que se analiza o recolecta la información, estas son herramientas usadas principalmente para darle orden a información recolectada con fines exploratorios, y se distinguen de aquellas categorías que se establecen antes de los procesos de recolección y análisis. En ese sentido las categorías emergentes de la investigación fueron: (1) Generar un óptimo clima del aula; (2) Motivar al estudiante; (3) Habilidades matemáticas; (4) Retroalimentación formativa y (5) Socialización de aprendizajes, Estas se detallan a continuación:

Categoría emergente 1: Generar un óptimo clima del aula

Según los hallazgos encontrados es que generar un óptimo clima del aula es sumamente esencial para llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje, esta componente permite el desarrollo de las actividades curriculares en donde el estudiante y docente participan activamente y se aprecia un buen estado de ánimo para el desarrollo de los contenidos previstos para la clase. Asimismo, los estudiantes muestran un buen nivel en el manejo de emociones, preguntan cuándo tienen alguna inquietud que desean ampliar

para un mejor aprendizaje.

Categoría emergente 2: Motivar al estudiante

Según los hallazgos encontrados en base a las entrevistas realizadas con los docentes, se observa que el factor motivacional juega un papel fundamental en el proceso de aprendizaje de los estudiantes, esta es muy valiosa ya que despierta en el aprendiz la necesidad de mejorar sus conocimientos y a la vez que se acrecienta su seguridad para resolver situaciones problemáticas en diversos contextos de aprendizaje. La motivación puede partir de manera externa como la acción pedagógica del docente o por parte del mismo estudiante en la búsqueda de nuevos aprendizajes.

Categoría emergente 3: Habilidades matemáticas

Según los hallazgos encontrados en las entrevistas con los docentes se tiene que las personas están expuestas constantemente a situaciones de la vida cotidiana y que en diversos contextos deben de resolver situaciones reales empleando sus conocimientos básicos de matemática, utilizando ciertos criterios lógicos y de experiencias vividas. Es así también que los estudiantes deben afrontar planteamientos que poseen ciertas dificultades por las condiciones que subyacen en ellas, en ese sentido movilizan una serie de recursos cognitivos para dar respuesta a la situación siendo pertinente y coherente a la exigencia prevista.

Categoría emergente 4: Retroalimentación formativa

Según los hallazgos encontrados en la entrevista a los docentes manifiestan que en estos momentos los estudiantes requieren ser permanentemente atendidos en cuanto a sus necesidades de aprendizaje y una de las formas más eficaces es la retroalimentación formativa que coadyuva en el proceso de aprendizaje de los estudiantes y asimismo se brinda el soporte emocional que tanto se necesita para el fortalecimiento de las capacidades matemáticas en los estudiantes.

Categoría emergente 5: Socialización de aprendizajes

Según los hallazgos encontrados en la entrevista con los docentes, se observa que la socialización de los aprendizajes es una forma que se comparte de manera colaborativa los conocimientos logrados con los estudiantes y esto permite reafirmar el desarrollo de las competencias matemáticas de los educandos, entre tanto que la socialización como proceso permite el afianzamiento de las potencialidades matemáticas para poder enfrentar y resolver problemas matemáticos con seguridad y autonomía.

CONCLUSIONES

Después de haber realizado el proceso de investigación y profundización del estudio, se llegó a las conclusiones: Se logró aplicar el aprendizaje colaborativo para contribuir

al desarrollo de las competencias matemáticas en los estudiantes del primer grado de educación secundaria.

Conclusión 1: La estrategia de aprendizaje colaborativo logró cumplir con los requerimientos teórico-práctico como elemento base en la contribución al desarrollo de las competencias matemáticas en los estudiantes del primer grado de educación secundaria. Así también Solar et al (2014), señalaron que las competencias matemáticas se manifiestan como la aptitud para pensar matemáticamente; el interés y seguridad de orden intelectual involucra el razonamiento matemático, la argumentación y comunicación del pensamiento matemático y la capacidad de comprender y resolver situaciones matemáticas.

Conclusión 2: Se logró el objetivo de sistematizar las perspectivas teóricas que sirvieron de base a la investigación entre los cuales podemos citar a los autores de base en la teoría del aprendizaje colaborativo de Barkley, Cross y Major (2007), Bruffee (1993) y para la teoría de competencias matemáticas de Niss (2003) y la del Minedu (2016). Es por ello que; las competencias matemáticas son fundamentales en el proceso de desarrollo de los estudiantes de educación secundaria para demostrar a través de capacidades, habilidades y destrezas, la mejor comprensión de la realidad problemática de su entorno vivencial y socioeducativo, ya que a través de un conjunto de actividades cuya naturaleza se sustenta en el aprendizaje colaborativo se trabaja en equipo en la construcción del conocimiento y esta servirá de sustento para ir afianzando sus posibilidades y conocimiento de los objetos matemáticos.

Conclusión 3: Se logró diagnosticar el estado actual de las competencias matemáticas y el aprendizaje colaborativo, a través del trabajo de campo aplicándose las técnicas e instrumentos, estos se analizaron para contrastar los resultados obtenidos en la investigación. Desde la perspectiva las competencias matemáticas son entendidas según Fandiño (2006), como un saber hacer en un contexto determinado sino también es un desear hacer lo que compromete elementos afectivos de la persona como la voluntad y actitud, esta se aprecia cuando el sujeto observa, interpreta y muestra un comportamiento en la realidad adoptando un sentido de naturaleza matemática. En relación al Aprendizaje colaborativo que sustenta Gokhale (1995) es un método pedagógico en que se reúnen y trabajan juntos en grupos pequeños con el propósito de lograr un objetivo en común de tal manera que los alumnos son responsables del aprendizaje del equipo y del suyo propio.

Conclusión 4: Se logró identificar los criterios teóricos, prácticos y metodológicos para el proceso de modelación de la propuesta para mejorar las competencias matemáticas a través del aprendizaje colaborativo. Según el diagnóstico realizado la situación actual de las competencias matemáticas en los estudiantes de secundaria requiere una mayor atención debido a que estos aspectos forman parte esencial de la estructura cognitiva y de los razonamientos en la resolución de problemas matemáticos.

Conclusión 5: Se logró validar las potencialidades del aprendizaje colaborativo para mejorar las competencias matemáticas de los estudiantes colaborativo que tiende a

desarrollar el potencial en los educandos. Asimismo, este procedimiento se llevó a cabo del método de juicio de expertos con un nivel de muy aceptable como propuesta educativa.

REFERENCIAS

Barkley, E., Cross, P., & Major, C. (2007). *Técnicas de aprendizaje colaborativo: manual para el profesorado universitario*. Madrid: Ed. Morata

Barriga, F. y Ramírez, L. (2009). Aprendizaje colaborativo en entornos virtuales: un modelo de diseño instruccional para la formación profesional continua. *Tecnología y Comunicación Educativas*, 22-23 (47-48): 5-11.

Briones, G. (1988). *Métodos y técnicas avanzadas de investigación aplicadas a la educación y las ciencias sociales. Curso de educación a distancia. Módulo 1*. Santiago: Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación.

Bruffee, K. A. (1993). *Collaborative Learning: Higher education, interdependence, and the authority of knowledge*. Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press.

Cherres, Z. (2016). *Efectividad de los talleres de rutas del aprendizaje y el desarrollo de la competencia actúa y piensa matemáticamente de los estudiantes del VI ciclo de educación básica regular de la institución educativa pública “Felipe Santiago Estenos”, Chacabayo*. Universidad Peruana Unión. Perú. (Tesis de maestría). Recuperado de: https://repositorio.upeu.edu.pe/bitstream/handle/UPEU/478/Zoyla_Tesis_maestria_2016.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Collazos, C. A., & Mendoza, J. (2006). Cómo aprovechar el “aprendizaje colaborativo” en el aula. *Educación y Educadores*, 9(2), 61-76. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83490204>

Cisterna-Cabrera, F. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa, *Theoria*, 14 (1): 61-71 <http://fespinoz.mayo.uson.mx/categorizacion%20y%20trinagulación.pdf>

Delgado, R., Gallegos, F. y Loayza, L. (2010). *Constructos básicos para la investigación científica*. Fondo editorial UAP.

Farfán-Pimentel, D. E., Asto-Huamán, A. Y., Quispe Fuentes, I., & Farfán-Pimentel, J. F. (2022). Retroalimentación en el aprendizaje y aprendizaje colaborativo en estudiantes de educación secundaria de una institución educativa de Lima. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 6(2), 711-732. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i2.1917

Fandiño, M. (2006). *Currículo, evaluación y formación docente en matemática*. Bogotá, Colombia: Editorial Magisterio

Fripp, J. (2018). *Aprendizaje colaborativo en entornos virtuales aplicado con el modelo Flipped Learning en el curso de Literatura para alumnos del cuarto año de Educación Secundaria*. (Tesis de maestría). Pontificia Universidad Católica del Perú. Recuperado de: http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/12499/FRIPP_ANICAm_aprendizaje_colaborativo_en_entornos_virtuales_aplicado_con_el_modelo_flipped_learning_en_el_curso_de_literatura.pdf?sequence=1&isAllowed=y

García-Vargas, A.L., Montano-González, A. & Pedraza-Díaz, M. (2017). *Implementación de una estrategia pedagógica de aprendizaje colaborativo para fortalecer procesos de lectura y escritura en grado segundo, en dos colegios de Bogotá*. <https://repository.unilibre.edu.co/bitstream/handle/10901/11630/tesis%20rae%20y%20sustentaci%c3%b3n.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Garrido, R. (2015). *La competencia matemática en los países de mejor rendimiento en PISA: estudio comparado y prospectivas para España*. (Tesis doctoral). Universidad Autónoma de Madrid.

Gokhale, A. (1995). Collaborative Learning Enhances Critical Thinking. *Journal of Technology Education*, 7 (1). Recuperado de: <http://scholar.lib.vt.edu/ejournals/JTE/jtev7n1/gokhale.jte-v7n1.html>

Guzmán, L. (2015). *Competencias matemáticas: Creencias y sus implicaciones en el diseño curricular*. (Tesis de maestría). Universidad Santo Tomás. Colombia. <https://repository.usta.edu.co/handle/11634/3911>

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. (6.ª ed.). México: Mc Graw Hill.

Medina, P. (2017). *La competencia matemática a través de la resolución de problemas en educación secundaria*. (Tesis doctoral). Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. <https://accedacris.ulpgc.es/handle/10553/26209?mode=full>

Mosteiro, M. y Porto, A. (2017). La investigación en educación. *EDITUS*, 13-40 <http://books.scielo.org/id/yjxdq/epub/mororo-9788574554938.epub>

Ministerio de Educación del Perú (2012). *Marco de Buen Desempeño Docente*. <http://www.minedu.gob.pe/pdf/ed/marco-de-buen-desempeno-docente.pdf>

Ministerio de Educación del Perú (2015). *La competencia matemática en el marco de PISA 2015*. http://recursos.perueduca.pe/sec/images/competencia_matematica_2015.pdf

Ministerio de Educación del Perú (2016). *Currículo nacional de la educación básica*. <http://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/curriculo-nacional-de-la-educacion-basica.pdf>

Niss, M. (2003). *Quantitative Literacy and Mathematics Competencies*. En *Quantitative Literacy: Why Numeracy Matters for Schools and Colleges*, 215-220. http://www.maa.org/ql/pgs215_220.pdf

Ramírez, S. (2017). *El aprendizaje colaborativo y su influencia en el logro del aprendizaje en el curso de contabilidad de instituciones financieras de una universidad pública de la región Huánuco*. (Tesis de maestría). Universidad Peruana Cayetano Heredia. Lima. Perú. <http://repositorio.upch.edu.pe/handle/upch/1450>

Restrepo-Gómez, B. (2003). Aportes de la investigación-acción educativa a la hipótesis del maestro investigador. *Pedagogía y Saberes*, (18), 65-69. Recuperado de: http://www.pedagogica.edu.co/storage/ps/articulos/pedysab18_09arti.pdf. <https://doi.org/10.17227/01212494.18pys65.69>

Rodríguez, Y. (2019). *Aprendizaje colaborativo en entornos virtuales*. (Tesis de maestría). Universidad Andina Simón Bolívar. Quito, Ecuador. <https://repositorio.uasb.edu.ec/bitstream/10644/7217/1/T3113-MINE-Rodriguez-Aprendizaje.pdf>

Ruiz, M. (2020). *Programa educativo basado en el Método Polya en las competencias matemáticas en estudiantes de educación secundaria*. (Tesis de maestría). Universidad Católica de Trujillo Benedicto XVI. Perú. <https://repositorio.uct.edu.pe/handle/123456789/741>

Villalonga, J. (2017). *La competencia matemática. Caracterización de actividades de aprendizaje y de evaluación en la resolución de problemas en la enseñanza obligatoria*. (Tesis doctoral). Universidad Autónoma de Barcelona. España. <https://www.tdx.cat/handle/10803/457718#page=1>

EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE EN ENTORNOS VIRTUALES. LA EXPERIENCIA DE LOS DOCENTES EN LA EBA- UAQ DURANTE LA PANDEMIA (COVID-19)

Data de submissão: 09/11/2023

Data de aceite: 01/12/2023

Heidi Gabriela Cruz Nieto

Escuela de Bachilleres de la UAQ, Plantel
Pedro Escobedo
<https://orcid.org/0000-0001-7087-5951>

Indira Perusquía de Carlos

Escuela de Bachilleres de la UAQ, Plantel
Pedro Escobedo
<https://orcid.org/0000-0002-5582-5056>

Rosa María Dionicio Hernández

Escuela de Bachilleres de la UAQ, Plantel
Bicentenario
<https://orcid.org/0009-0007-5677-3431>

RESUMEN: El periodo escolar 2020-2022 se modificó por causa de la pandemia COVID-19 trasladar las clases presenciales a entornos virtuales, lo que implicó la adecuación del trabajo docente sobre el desarrollo de los procesos enseñanza-aprendizaje, así como la evaluación de los aprendizajes. La presente investigación se realizó con el objetivo de analizar el proceso de evaluación del aprendizaje que emplean los docentes en la Escuela de Bachilleres de la Universidad Autónoma de Querétaro (EBA-UAQ) durante las clases virtuales en el periodo escolar 2020- 2022. La pregunta de investigación planteada fue ¿Cómo

se desarrolló el proceso de evaluación del aprendizaje durante la pandemia del COVID-19? La metodología utilizada fue cualitativa con el empleo del foro virtual y sesiones zoom para conocer la experiencia de los docentes respecto a la evaluación del aprendizaje. Se escucharon un total de 32 docentes, los cuales manifestaron que el cambio del entorno presencial a virtual fue complicado en los procesos de enseñanza aprendizaje y evaluativo; ante la solicitud nacional de acreditar a todo estudiante se limitó al empleo de exámenes automatizados y calificación de actividades; sin embargo, emplearon estrategias, técnicas e instrumentos extras que incluían un enfoque más formativo de evaluación. Finalmente concluyen que la pandemia favoreció la evaluación sumativa con la entrega de productos y exámenes.

PALABRAS CLAVE: evaluación del aprendizaje, pandemia, entornos virtuales

EVALUATING LEARNING IN VIRTUAL ENVIRONMENTS. THE EXPERIENCE OF TEACHERS THE EBA-UAQ DURING THE PANDEMIC(COVID 2019)

ABSTRACT: The 2020-2022 school period

was modified due to the COVID-19 pandemic by moving face-to-face classes to virtual environments, which implied the adaptation of teaching work on the development of teaching-learning processes and the evaluation of learning. This research was carried out to analyze the learning evaluation process used by teachers at the High School of the Autonomous University of Querétaro (EBA-UAQ) during virtual classes in the 2020-2022 school period. The research question proposed was: How was the learning evaluation process developed during the COVID-19 pandemic? The methodology used was qualitative, with the use of the virtual forum and Zoom sessions to learn about the teachers' experience in evaluating learning. A total of 32 teachers were heard, who stated that the change from face-to-face classes to a virtual environment was complicated in the teaching-learning and evaluation processes; in response to the national request to pass all students, the use of automated exams and the evaluation of activities were limited; however, they used extra strategies, techniques, and instruments that included a more formative approach to evaluation. Finally, they conclude that the pandemic favored summative evaluation with the products that the students handed in and the exams.

KEYWORDS: evaluation, pandemic, virtual environments.

INTRODUCCIÓN

La evaluación del aprendizaje es un proceso continuo que se desarrolla a lo largo de toda la educación escolarizada con la finalidad de valorar el aprendizaje logrado por las y los estudiantes, así como obtener información que sea útil para ajustar las actividades de enseñanza a las necesidades particulares de aprendizaje de las y los alumnos y hacer un seguimiento del avance del grupo a lo largo del año escolar, por lo tanto, la evaluación del aprendizaje toma como base el trabajo permanente de docentes y estudiantes con el uso de diversos métodos, técnicas e instrumentos que permitan llevar a cabo dicho proceso evaluativo. En la actualidad nuestro país, se vio afectado por la pandemia del COVID -19, lo que trajo consigo adecuaciones en los procesos de enseñanza aprendizaje iniciando con el traslado del aula al escenario virtual. Lo que interesa conocer es ¿cómo, ante la pandemia, los docentes de EBA- UAQ, desarrollaron el proceso de evaluación del aprendizaje?, esto a partir de la experiencia, ¿cuál fue el proceso adecuaciones, retos y áreas de aprendizaje ante dicha situación?

En el presente artículo se desarrolla una justificación y fundamento teórica con la finalidad de argumentar la experiencia de los docentes en el desarrollo de la evaluación de los aprendizajes ante la pandemia; se describe la metodología y resultados de lo cual se concluye que el proceso de evaluación empleado por la Escuela de Bachilleres de la Universidad Autónoma de Querétaro (EBA-UAQ) exigió mucho más de las y los profesores en un marco de la incertidumbre, pero que al mismo les ha permitido ser más estratégicos al generar, adecuar, sistematizar diversas formas de evaluación desde la virtualidad

JUSTIFICACIÓN

Es importante mostrar en esta investigación el desarrollo del proceso evaluativo, efectuado durante las clases virtuales debido a la pandemia por COVID -19, esto desde la perspectiva de sus protagonistas en este caso, los y las docentes de la EBA-UAQ para que conozcan y analicen su desarrollo, mediante acciones de tipo reflexivo, que les permitan promover la toma de decisiones que conduzcan a una mejor evaluación durante el proceso E-A.

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

La evaluación del aprendizaje ha sido considerada tradicionalmente como un elemento externo a la actividad de aprender basada en la comprobación de los resultados en el ámbito de los conocimientos. Se realiza a través de pruebas estandarizadas expresada a través de números y se cuantifica en resultados que puedan compararse; sus funciones radican en: el control de la presencia en el sistema, la selección, comprobación, clasificación, acreditación y jerarquización a partir de los aprendizajes adquiridos (Santos Guerra; 2000).

Sin embargo, el proceso de enseñanza aprendizaje ha tenido una evolución que busca una mejora en los participantes, por lo mismo ha sido necesaria la transformación en el ámbito de la evaluación, en la cual la o el docente debe utilizar estrategias, técnicas métodos y/o instrumentos previamente diseñados y planificados que generen información comprensible que permita tener un juicio de valor para la toma de decisiones sobre el aprendizaje de las y los estudiantes, la forma en que lo están adquiriendo y cómo mejorar dichos aprendizajes de manera ética y con aprendizajes pertinentes. Salinas (2002) afirma que un buen docente no evalúa para calificar, pero necesariamente ha de calificar, y para ello debe basarse en la evaluación y desempeño de su estudiante.

TIPOS DE EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE

Rodríguez (1998), explica que en el proceso de enseñanza aprendizaje, se deben aplicar los tres tipos de evaluación del aprendizaje y que es vital cuando se aplica la metodología activa con enfoque constructivista la diagnóstica, formativa y sumativa. Aunque siempre se hará énfasis a la evaluación formativa ya que esa aporta ventajas didácticas: evita la acumulación progresiva de errores o dificultades para el aprendizaje, resulta motivadora, favorece la comunicación profesor alumno, es un factor de eficacia de perfeccionamiento para los participantes (Nadal, 2005) y ante la necesidad institucional de la evaluación sumativa para la asignación de puntuaciones o calificaciones de las y los alumnos y certificación de la adquisición de unos determinados niveles para poder seleccionarlos. Todo docente dispone de dos opciones, que no son contrarias sino

complementarias: una evaluación numérica (cuantitativa) y otra descriptiva (cualitativa). La primera con instrumentos mejorados por medio de técnicas de fiabilidad, validez, etc., y la segunda con otros instrumentos y técnicas que permitan describir la realidad dentro del contexto social en el que se da (Nadal, 2005).

ESTRATEGIA DE EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE

Las estrategias de evaluación son el conjunto de métodos, técnicas, y recursos que utiliza la o el docente para valorar las evidencias del aprendizaje del estudiante, que, si bien es complicado diferenciarlas, son herramientas en la valoración de la evaluación de los aprendizajes (Díaz Barriga y Hernández, 2006). Se citan las siguientes:

- Los métodos son los procesos que orientan el diseño y aplicación de estrategias.
- Las técnicas son las actividades específicas para evaluar.
- Los recursos son instrumentos o las herramientas que permiten, tanto a docentes como a alumnas y alumnos tener información específica acerca del proceso de enseñanza y de aprendizaje.
- Las evidencias son los productos que la o el estudiante aporta durante el proceso formativo y que permite comprobar los logros del aprendizaje las cuales pueden ser de conocimiento, desempeño y de actitudes

Entre los instrumentos de evaluación que permiten recoger las evidencias se tienen: guías de observación, portafolios de evidencia, listas de cotejo, rubrica, diarios, cuestionarios, exámenes, interrogatorios (Pérez, 2006).

Para Bordas (2001) es preciso utilizar estrategias en que la o el estudiante se sienta como agente activo en su propia evaluación, aprenda a evaluar sus propias acciones y aprendiz, utilice técnicas de autoevaluación y sea capaz de transferirlas en diversidad de situaciones y contextos, para adaptar y/o definir modelos de autoevaluación en función de valores, contextos, realidades sociales, momentos, etc.

En otro trabajo sobre evaluación de aprendizaje en la educación, Himmel (2003) declara que el concepto de evaluación también alude a la recolección, análisis e interpretación de evidencias acerca de los aprendizajes alcanzados por las y los estudiantes, además de que la profesora o el profesor a través de la evaluación recibe información sobre su desempeño docente, lo que le permite ajustarse a las necesidades del estudiante. Es importante mencionar la relevancia de establecer la difusión de los resultados de la evaluación o de lo contrario el proceso resulta incompleto.

EVALUACIÓN EN LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR

En la educación media superior la evaluación del aprendizaje con enfoque de

competencias debe ser integral como parte del proceso de E-A, esto es que toma en cuenta todos los aspectos de las competencias (conocimientos, habilidades y actitudes) y no únicamente una de ellas.

Las estrategias empleadas para proporcionar información sobre el desempeño de las y los estudiantes se hacen con la evaluación auténtica que implica describir el grado de desarrollo que ha alcanzado una persona a lo largo del ciclo escolar en el desempeño de actividades significativas a través de la recolección de evidencias para un portafolios, ejercicios de coevaluación y autoevaluación, etc. (SEP, 2011).

En el 2017 se planteó el Nuevo Modelo Educativo, el cual no implica cambios en el enfoque de competencias constructivista de la educación media superior, sin embargo se establece la incorporación de las habilidades socioemocionales durante todo el proceso de enseñanza aprendizaje; por lo que se sugiere a las y los docentes que se implemente una evaluación formativa que considere lo cualitativo y lo cuantitativo, es decir, que describa los logros y dificultades de los alumnos a la vez que asigne una calificación. (Acuerdo 12/05/2018).

Bordas y Cabrera (2001) declaran que la o el alumno debe aprender incluso a través de sus propias vivencias y que ello sea consecuencia de su aprendizaje. Un nuevo planteamiento que el proceso evaluativo exige es que la o el alumno “aprenda a aprender” mediante un proceso metacognitivo.

EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE EN ENTORNOS VIRTUALES

En la evaluación de entornos virtuales el papel es de animación, asesoría, especialista e implicación. Mayorga (2011) menciona que es necesario tomar en cuenta diversos elementos para que dicho proceso sea considerado como formativo, los cuales son:

- Cómo se ha concebido el curso.
- Qué objetivos generales se persiguen.
- A qué destinatarios se dirige.
- Estrategias de enseñanza y aprendizaje a seguir, etc.
- Familiarización y uso de la plataforma.
- Cómo se conecta el alumnado.
- Cómo recibe la información el alumnado.
- Qué aplicaciones informáticas son necesarias manejar.
- Implicación del alumnado.

EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR 2019 VIRTUALIDAD

En la situación mundial la construcción de la nueva normalidad se desarrolló e implementaron estrategias en México, para acompañar a las figuras docentes y directivos en la elaboración de su plan y proceso de enseñanza aprendizaje dichas herramientas incluyeron: Webinars y programación de Aprende en Casa II – Jóvenes en TV, así como recursos del Programa Constrúyete y la Comunidad Jóvenes en Casa.

En la EBA - UAQ se desarrolló material didáctico con actividades semanales, quiz semanal y exámenes parciales (bimestrales) generados por el trabajo colegiado de las academias.

OBJETIVO

Analizar el proceso de evaluación del aprendizaje efectuada por las y los docentes de la EBA-UAQ durante el periodo de pandemia COVID-19

METODOLOGÍA

La metodología empleada para este trabajo es de tipo cualitativa. La investigación cualitativa es una actividad que ubica al observador en el mundo, consiste en un conjunto de práctica, interpretativas que se hacen al mundo visible, convirtiéndolo en representaciones. Rodríguez y Valderiola (2007) manifiestan que los investigadores cualitativos estudian los objetos en su contexto natural; cabe señalar que se obtuvo información de foros virtuales y sesiones zoom que permitieron compartir la experiencia de las y los docentes.

RESULTADOS

Los resultados se expresan a fin de analizar el proceso metodológico de la evaluación del aprendizaje efectuado por las y los docentes durante la pandemia por COVID-19; en el cual se pueden valorar sus dificultades, su metodología, e instrumentos empleados. Se recopiló información de 32 docentes de la EBA-UAQ, 21 mujeres y 11 hombres que oscilaban entre edades de 24 a 70 años, de los cuales, 18 contaban con una contratación de honorarios, 13 de tiempo libre y 1 de tiempo completo.

La mayoría de las y las docentes expresaron que la metodología empleada durante la virtualidad por la pandemia COVID-19 fue la sugerida por la EBA_UAQ, la cual consistía que una vez desarrollado el material didáctico de la semana alojada en el campus virtual por las áreas académicas, se solicitaba una actividad propuesta por la academia correspondiente la cual era evaluada con una rúbrica o lista de cotejo; a esta actividad se le sumaba un quiz automatizado y por parcial (bimestre) un examen parcial, este último en algunas asignaturas también era automatizado. Un maestro reporto que respetando la

autonomía y la libertad de cátedra no empleó el campus virtual.

Las y los docentes expresaron que el proceso ha sido continuo, con características cualitativas y cuantitativas. En general consideran un proceso complicado y cansado debido primeramente a la capacitación autorregulada en el uso de plataformas como el zoom, meet, campus virtual, permitir y no controlar la comunicación por WhatsApp, Messenger o correos electrónicos por parte de las y los alumnos, y posteriormente a la cantidad de tareas- actividades a calificar como requisito institucional de comprobar el trabajo del docente- estudiante.

En cuanto a la participación de estudiantes se ha visto mermada; no participan y únicamente esperan calificación por entrega de actividades, preguntas y exámenes, lo que resulta en la entrega de actividades similares. Sin embargo, las y los docentes expresan que al no ser suficiente la entrega de actividades y exámenes, se han permitido utilizar otras técnicas tanto para la entrega de dichas actividades como de estrategias e instrumentos que les permita evaluar diversas habilidades o aprendizajes durante el proceso de E-A y no sólo la calificación de productos, en el cuál únicamente se evalúan los conocimientos cognitivos.

Los medios tecnológicos que se han incorporado para complementar el proceso evaluativo fueron el Drive, formularios de Google, Canva, YouTube que ha permitido a las y los estudiantes desarrollar diversas habilidades, e incluso trabajar de forma colaborativa a distancia. De la misma forma entre los instrumentos de evaluación empleados en su mayoría los que fueron utilizados son listas de cotejo, rúbricas, exámenes y portafolios de evidencias.

CONCLUSIONES

El proceso de evaluación empleado por la EBA-UAQ virtual exigió mucho más de las y los profesores, pero también les ha permitido ser más estratégicos, ya que era de esperarse que los conocimientos de las y los estudiantes adquiridos fuera producto de la ayuda o el apoyo de alguien más.

Si bien el tipo de conocimiento que se evaluó fue esencialmente cognitivo, se basó en aspectos escritos por pruebas escritas-virtuales y automatizadas, así como las de producto que indican los resultados de las actividades. Las y los docentes se vieron obligados a replantearse y reestructurar los procesos evaluativos, ya que no era posible replicar lo que se hacía de manera presencial a lo virtual, lo que hizo más necesario establecer planeación, conocimiento de técnicas instrumentos y herramientas con las que se puede facilitar o enriquecer el proceso de evaluación.

Finalmente las y los docentes de la EBA-UAQ consideran que la evaluación del aprendizaje, a nivel institucional, se centró en la evaluación sumativa con la finalidad de obtener una calificación con la entrega de actividades y la aplicación de exámenes en

línea, pero que conforme fue pasando el tiempo y el inminente regreso a lo presencial, la evaluación se tornó necesariamente formativa, continua, cualitativa y auténtica que permite el uso de técnicas e instrumentos en el cual puedan integrarse aspectos como la participación en clase, la relación entre compañeros para actividades colaborativas, habilidades socioemocionales así como desarrollar la coevaluación y autoevaluación, con la finalidad de obtener retroalimentación y reconocer las áreas de oportunidad en el proceso de enseñanza aprendizaje. Entre los instrumentos útiles que mencionan las y los docentes son la rúbrica, a lista de cotejos, pero sumarle además dianas de evaluación, diarios registros anecdóticos, guías de observación, portafolios. Sin dejar de lado el uso de la tecnología de la cual durante dos años ha sido el recurso que se ha empleado para idear estrategias en situaciones reales o de aplicación. Las sugerencias en esta evaluación de aprendizaje son:

1. Planificación de las actividades por el docente.
2. Los y las estudiantes se den cuenta de lo que aprenden.
3. Tomar en cuenta los procesos de aprendizaje, no sólo los resultados.
4. Considerar las necesidades específicas del estudiante y de los contextos en los que se desarrollan (recursos, técnicas, evidencias, instrumentos, productos, etc.).
5. La información sobre el desempeño del estudiante se debe obtener de distintas fuentes.
6. Fortalecer la colaboración entre docentes, estudiantes, madres, padres de familia o tutores, y autoridades oportunamente para evitar el rezago o la deserción escolar.

REFERENCIAS

Bordas, M. I., Cabrera, F.A. (enero-abril 2001). Estrategias de evaluación de los aprendizajes centrados en el proceso. *Revista española de pedagogía* (218), 25-48.1.

Carreño, H. (1985). *Enfoques y Principios Teóricos de la Evaluación*. México: Trillas.

Himmel, K.E. (diciembre 2003) Evaluación de aprendizajes en la educación: Una reflexión necesaria. *Pensamiento Educativo*. (33), 199-211.

Manzano, P., (2019). Marco referencial y metodológico para la evaluación de contenidos y métodos educativos. México, En: Raquel Ahuja Sánchez, Pamela Manzano Gutiérrez. INNE.

Nadal, A. (2005). *Evaluación Educativa*. Madrid: Tesis Doctoral.

Pérez, J. C. (2006). La orientación profesional y la evaluación desde el enfoque de competencias. *Revista mexicana de Orientación Educativa* (8)

Rodríguez, G., D., y Vallderiola, R., J., (2007). *Metodología de la investigación*. Catalunya España: UOC.

Salinas, D. (2002). ¡Mañana *examen!* La evaluación: entre la teoría y la realidad. España. Grao.

SEP (2021). Marco curricular para la Educación Básica 2022 (pp. 9, 35, 46, 56, 69).

Santos Guerra, M. (1998). Evaluar es comprender. *Respuestas educativas*, 13-29.

EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DEL DOCENTE UNIVERSITARIO: UN CASO DE PERÚ

Data de aceite: 01/12/2023

Lilliam Enriqueta Hidalgo Benites

Doctor en Ciencias de la Educación.
Docente Principal. Investigadora RENACY
(Código P0018849).
ORCID: 0000-0003-0002-8970.
Universidad Nacional de Piura - Perú

RESUMEN: El rol que cumplen los docentes en el ámbito universitario es tan importante que su desempeño es considerado un factor de calidad educativa, el que debe ser evaluado con propósitos de mejora del mismo docente y del proceso de formación profesional que brindan las universidades. En esta perspectiva, desde un diseño de investigación descriptiva evaluativa se analiza la evaluación que realizan los estudiantes sobre el desempeño profesional de los docentes de catorce facultades de una universidad estatal de Perú en función a indicadores relacionados a la función docente expresada en la relación comunicativa - didáctica con los estudiantes, en las formas de enseñar, en el uso de los recursos educativos, en los modos de evaluar los aprendizajes y en la ética docente. Los resultados indican que debe complementarse la evaluación

efectuada por los estudiantes con otras, basadas en la hetero y autoevaluación que propicien la mejora de su desempeño,

PALABRAS CLAVE: Desempeño profesional, docente universitario, evaluación, estudiantes, competencias profesionales.

ABSTRACT: The role of teachers in the university environment is so important that their performance is considered a factor of educational quality, which must be evaluated with the purpose of improving the teacher and the process of professional training offered by universities. In this perspective, a descriptive evaluative research design analyzes students' evaluation of the professional performance of teachers from fourteen faculties of the National University of Perú based on indicators related to the teaching function expressed in the communicative relationship - didactic with the students, in the ways of teaching, in the use of educational resources, in the ways of evaluating learning and in teaching ethics. The results indicate that the evaluation made by the students with others must be complemented, based on the self and hetero evaluation that propitiate the improvement of their performance,

KEYWORDS: Professional performance, university teacher, evaluation, professional skills.

INTRODUCCIÓN

En los últimos años, a nivel mundial, al analizar los factores de fuerte influencia en la calidad de la educación, la mirada se centra en el desempeño del docente en el aula. De él depende que los cambios de política planificados en las sedes centrales de gestión de la educación se realicen con éxito o estén condenados al fracaso. De su buen o mal desempeño en la aplicación de metodologías de enseñanza, el dominio de conocimientos que posea, la forma de establecer la relación comunicativa didáctica, se darán con eficiencia los procesos y resultados de aprendizaje de los estudiantes.

De ahí que en el Perú y en muchos países de América Latina y el mundo se realicen grandes esfuerzos por contar con docentes de calidad, asegurando una formación inicial y continua que los capacite para desempeñar bien su labor. Así como también seleccionándolos a través de procesos de evaluación rigurosos para su acceso a plazas de trabajo docente públicas o privadas.

Una vez insertos en los sistemas educativos, estos les brindan la posibilidad de desarrollar la carrera profesional docente a lo largo de su vida laboral con procesos de evaluación de su desempeño para ir en ascenso en las categorías o niveles magisteriales y, con ello, obtener mejoras salariales u otros estímulos como bonificaciones, becas u otras.

En el caso de las universidades en el Perú, los docentes ingresan y desarrollan su carrera profesional mediante procesos de selección y ascensos progresivos en tres categorías: auxiliar, asociado y principal y, en cada una de ellas, con escalas remunerativas diferenciadas, de acuerdo a lo que establece la Ley Universitaria 30220 (2014), y recibiendo aumentos salariales de acuerdo a las negociaciones colectivas entre el sindicato de docentes universitarios y los gobiernos del momento. Sin embargo, no existen sistemas nacionales de evaluación del docente que lleven a la mejora de su desempeño en las aulas y se optimice la calidad del servicio educativo universitario. Cada universidad, en función de su autonomía, establece sistemas de evaluación del desempeño de sus docentes sobre la base de la Ley Universitaria y sus estatutos. ¿Cómo lo realizan?, ¿cuáles son los resultados de la evaluación en los últimos cuatro años? y ¿cuál es el impacto en la mejora del docente en el aula y el servicio educativo universitario? Son las interrogantes a las que se responde en el estudio y análisis del sistema de evaluación de una universidad pública en la región Piura.

EL DESEMPEÑO PROFESIONAL DEL DOCENTE UNIVERSITARIO

El concepto *Universitas* alude a la comunidad de profesores y estudiantes en una acción constante de búsqueda de la verdad en los procesos de enseñanza, aprendizaje

e investigación, y en la que los docentes son los elementos estables y diferenciadores de la institución universitaria. (Rojas, p. 287 en CINDA, 2003). Se les considera también factores claves de la calidad de la educación superior universitaria, porque de la actividad de enseñanza, tutoría, investigación y responsabilidad social que realicen en beneficio de sus estudiantes garantizan una formación profesional óptima.

De su labor eficiente, generan innovaciones en la enseñanza y productos de alto impacto a partir del proceso de investigación y lo más valioso, forman egresados que destacan en el mundo laboral. Adquieren un prestigio que alcanza y trasciende a la universidad en la cual laboran, De allí, el reconocimiento y la importancia que tienen para la vida institucional y el presente y futuro de los estudiantes universitarios.

Ser docente universitario es contar con una segunda profesión y para su ejercicio se requiere una serie de competencias, habilidades y actitudes que están referidas a la educación, pedagogía y andragogía; de allí que el *desempeño profesional docente en la educación universitaria* se le define como “el conjunto de capacidades desplegadas por los docentes en el proceso enseñanza aprendizaje dentro del aula” (Cadenillas y Requelme, p. 247, en Oliveras, 2012), lo que hace referencia al rendimiento del docente en el ámbito exclusivamente académico, en la relación de comunicación personal y didáctica que establece con los estudiantes en el ámbito áulico.

Una segunda acepción afirma que se trata de un

...proceso de movilización de sus capacidades profesionales, su disposición personal y su responsabilidad social para articular relaciones significativas entre los componentes que impactan la formación de los alumnos; participar en la gestión educativa; fortalecer una cultura institucional democrática, e intervenir en el diseño, implementación y evaluación de políticas educativas locales y nacionales, para promover en los estudiantes aprendizajes y desarrollo de competencias y habilidades para la vida” (Aranda, 2013, pp. 03 – 104; citado por Almuiñas y Galarza, 2013).

En este concepto, subyace el reconocimiento de que hay un conjunto de factores que inciden en el desempeño, entre otros: formación inicial, desarrollo profesional en servicio, condiciones de trabajo, niveles salariales, salud, autoestima, compromiso profesional, clima institucional, valoración y prestigio social de la profesión, capital cultural, estímulos, incentivos, carrera profesional, evaluación del desempeño profesional.

Una tercera definición hace referencia a la “capacidad de un individuo para efectuar acciones, deberes y obligaciones propios de su cargo o funciones profesionales que exige un puesto de trabajo” (Añorga, 2014). Pone énfasis en el comportamiento o la conducta real del trabajador en relación con las tareas a cumplir durante el ejercicio de su profesión y designa lo que el docente en realidad hace y no sólo lo que debe hacer.

En esta perspectiva, la preocupación por definir las competencias profesionales del docente, para ejercer sus funciones, se refleja en todas las instituciones universitarias y muchos expertos en el tema aportan con perfiles profesionales que tratan de adaptarse de

acuerdo a la realidad institucional. Al respecto, Zabalza, (2003, p. 71) citando a Aubrun y Orifiamma (1990) hace referencia a competencias de “tercer nivel, muy importantes en la actualidad por las nuevas condiciones en las que se produce el ejercicio profesional”. Las clasifica en cuatro grandes grupos:

1. Comportamientos profesionales y sociales. Se refieren a actuaciones profesionales, técnicas o de producción, como a las de gestión, a la toma de decisiones, al trabajo compartido, etc.
2. Actitudes. Tienen que ver con la forma de afrontar la relación con las personas, las cosas, la motivación personal, el compromiso, las formas de trato con los demás, la capacidad de adaptación, etc.
3. Capacidades creativas. Forma como los sujetos abordan el trabajo en su conjunto, si buscan soluciones nuevas, si asumen riesgos, si tratan de ser originales, etc.
4. Actitudes existenciales y éticas. Se refieren a capacidades de análisis, crítica y valoración de las propias acciones profesionales, el propio trabajo y proyecto personal. Si se poseen valores humanísticos y de compromiso social y ético.

A partir de estas competencias globales, Zabalza (2003, pp. 72 - 167) elabora una propuesta de competencias específicas, referidas exclusivamente a la función docente del profesor universitario:

1. Planificar el proceso de enseñanza aprendizaje.
2. Seleccionar y preparar los contenidos disciplinares.
3. Ofrecer informaciones y explicaciones comprensibles y bien organizadas (competencia comunicativa).
4. Manejo de las nuevas tecnologías.
5. Diseñar la metodología y organizar las actividades.
6. Comunicarse – relacionarse con los alumnos.
7. Tutorizar.
8. Evaluar.
9. Reflexionar e investigar sobre la enseñanza.
10. Identificarse con la institución y trabajar en equipo.

Es notorio observar la relevancia que se da a las competencias referidas a la docencia, las mismas que son objeto de la presente investigación por la influencia que ejercen en la formación de los estudiantes y el buen funcionamiento de la institución.

LA EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO PROFESIONAL DEL DOCENTE UNIVERSITARIO

No existe una tradición de evaluación del desempeño profesional con fines de

mejora de La evaluación del docente universitario es un proceso que en el Perú se realiza en cumplimiento de la ley para fines de ingreso y promoción en la carrera docente en las universidades y tiene un fuerte acento positivista al valorar de forma cuantitativa los méritos del candidato la calidad educativa para beneficio de los estudiantes, los mismos docentes y la institución. Factores como la libertad de cátedra y la imagen de prestigio del docente universitario, a quien se le considera como el profesional del más alto nivel de conocimiento, han impedido que se desarrollen en las universidades públicas sistemas de evaluación que tengan como propósito potenciar las competencias docentes e investigativas y su desarrollo académico a grados elevados de profesionalismo para mejora de la formación profesional de los estudiantes.

En la mayor parte de las universidades se realiza una evaluación docente a través de la encuesta que se aplica a los estudiantes, al inicio o al final de un ciclo académico, cuyos resultados no son fiables por la alta subjetividad en la cual se puede incurrir, dándose el caso que en muchas ocasiones otorgan los más altos puntajes a los docentes que proporcionan “facilismo” u otro tipo de mecanismos para aprobar las asignaturas, desfavoreciendo a aquellos que son más exigentes en el desarrollo de las competencias profesionales. En otras situaciones, los resultados de la evaluación se utilizan con propósitos de condicionamiento político de los docentes que en nada favorecen a la mejora académica de la universidad. Este cuestionamiento ético de la evaluación por parte de los estudiantes lo pone de manifiesto también Gómez y Valdez (2019) cuando señalan que las actitudes poco éticas comprometen seriamente la validez y la confiabilidad de la evaluación de los docentes.

Si se tiene en cuenta que el Perú tiene un grave problema educativo que va desde el nivel básico hasta el profesional, como lo indican estudios del World Economic Forum (The Global Competitiveness Report 2011 – 2012) los cuales señalan evidencias de rigidez del mercado laboral, pobre calidad institucional, baja calidad del sector educativo y de infraestructura, puede comprenderse como es necesario un proceso de evaluación del docente universitario, para que pueda ser considerado el factor fundamental en la formación profesional en el Perú.

Por lo general, en el ámbito universitario se busca siempre la mejora de los procesos y resultados de la investigación como factor de meritocracia del docente y también de la universidad de cara a la sociedad. Rara vez el proceso de enseñanza aprendizaje es motivo de preocupación para mejora de la calidad del servicio educativo, dejando al docente solo en este proceso, sin evaluación, sin capacitación y contando solo con sus propios recursos pedagógicos, los cuales son insuficientes, porque, por lo general, el docente universitario es profesional en su campo de especialidad y no en la docencia. Martínez Martín (2006) señala al respecto:

La universidad actual muestra unos mayores niveles de exigencia en cuanto a la calidad de la formación docente y exige a la universidad y a su profesorado

que aborden su tarea desde una perspectiva más pedagógica y universitaria y menos burocrática e interesada y del mismo modo en que la universidad debe tratar de mostrar rigor en la investigación, también debe buscar la excelencia en la docencia y en los estilos y métodos utilizados para difundir el conocimiento y generar su aprendizaje (Martínez, 2006, p. 22)

Es tan importante el desempeño del docente que todos los modelos de evaluación de la calidad de la educación universitaria, aplicados por los sistemas de evaluación de calidad en el mundo, consideran al docente como un factor de acreditación. En el Perú, tanto el SUNEDU (Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria) como el SINEACE (Sistema Nacional de Evaluación y Certificación de la Calidad Educativa) lo incluyen como condición básica de calidad y en los estándares de acreditación.

¿EN QUÉ CONSISTE LA EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DEL DOCENTE UNIVERSITARIO?

Actualmente las universidades abordan con mucha seriedad y profesionalismo la gestión del personal académico, son conscientes que es un aspecto crucial para el desarrollo de la institución y la calidad profesional de sus egresados. Atrás ha quedado la concepción de evaluación de los docentes referida exclusivamente a la valoración ligada a la selección inicial del profesor con fines de contratación o nombramiento en una plaza laboral. Poco a poco se extiende la idea en las instituciones educativas de la necesidad de evaluar al docente para su desarrollo y progreso profesional. Por ello, agregado a una evaluación sumativa inicial como medio para su ingreso a la docencia se complementa en el servicio con una evaluación formativa que le ayude a mejorar su desempeño profesional, como bien señala Coloma:

La evaluación de la docencia se hace necesaria para mejorar la calidad de la labor desempeñada por el docente, de tal manera que difícilmente justifica su inclusión en la educación sino sirve para mejorar la formación, realizar proyectos de aprendizaje centrados en el análisis de las prácticas, y con espacios de acompañamiento y docencia compartidos que permitan el reconocimiento del aprendiz en la situación del aprendizaje, y con ello favorezcan desenvolvimiento adecuado de la personalidad, la transformación de las capacidades humanas. (Coloma, 2013, p.2).

En esta perspectiva mixta que integra propósitos formativo y sumativo de la evaluación, se concibe la evaluación del desempeño del docente universitario como el proceso de valoración de sus competencias, habilidades, actitudes y valores evidenciados en el cumplimiento de las funciones de docencia, investigación y extensión y proyección social con el propósito de mejora de su desempeño, el reconocimiento profesional y social y de promoción y ascenso en su carrera.

Es indudable que los propósitos de la evaluación del docente son los factores claves que motivan su ejecución. En todos los casos, la mejora del proceso de formación

profesional es el propósito principal puesto que es una evidencia clara de la calidad de una institución universitaria. Por esta razón, es que como consecuencia de los resultados de una evaluación sistemática docente una decisión inmediata de gestión es la puesta en marcha de procesos de formación en servicio para perfeccionar a los docentes en sus capacidades en beneficio del aprendizaje de sus estudiantes. Sin embargo, la evaluación docente tiene también repercusiones administrativas, porque los resultados son usados para ratificación, promoción y ascenso a nivel micro institucional y a nivel macro, para mejora de sueldos y salarios.

Resulta claro, entonces, que la evaluación del desempeño del docente universitario está ligado a la toma de decisiones y a la implementación de acciones de cambio para la mejora del desarrollo del docente que repercute directamente en la calidad del servicio institucional universitario.

MARCO LEGAL DE LA EVALUACIÓN DOCENTE EN EL PERÚ

En el Proyecto Educativo Nacional de Perú (Ministerio de Educación, 2007), la evaluación docente se define como un insumo para tomar decisiones que permitan mejorar la formación docente y, por tanto, la calidad educativa. La visión, en este documento, está referida al docente del nivel de Educación Básica Regular y establece la necesidad de instalar y fortalecer un sistema de evaluación docente que alimente el sistema de formación continua, la selección y certificación para la Carrera Pública Magisterial, y la asignación de docentes a zonas vulnerables, con el objetivo de atender “el derecho de los estudiantes a una educación de calidad y al buen trato así como la necesidad de revalorar socialmente la función docente” (Política 11.1 del objetivo 3 del PEN, 2007).

En la Ley Universitaria 30220 (2014), se dispone la evaluación docente para la admisión y promoción en la carrera docente (Art. 83), que se realiza por concurso público en base a la calidad intelectual y académica del concursante para acceder a plazas de contrato o de nombramiento. En el proceso de ratificación, promoción y separación, los profesores ordinarios son evaluados “en función de los méritos académicos que incluye la producción científica, lectiva y de investigación” (2014, Art. 84).

En el Modelo de Licenciamiento de la Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria (SUNEDU) aprobado con Resolución del Consejo Directivo N° 006-2015 – SUNEDU/CD, la condición básica de calidad V (CBC) establece la “verificación de la disponibilidad de personal docente calificado con no menos del 25% de docentes a tiempo completo” (2015, p.54), el cual debe contar “al menos con grado de maestro o doctor...”.

El Modelo de Acreditación para Programas de Estudios de Educación Superior Universitaria del SINEACE (2016), cuenta con un factor de calidad referido a la “Gestión de docentes” y cuatro estándares de evaluación orientados a la selección, evaluación, capacitación y perfeccionamiento, plana docente adecuada, reconocimiento de las

MODELOS DE EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO PROFESIONAL DEL DOCENTE UNIVERSITARIO

Toda propuesta de evaluación del docente universitario debe partir de un modelo teórico que defina que es ser un buen docente, las competencias, funciones y las responsabilidades que ha de cumplir para garantizar los resultados educativos que la universidad y la sociedad le demanden, como una especie de rendición de cuentas de la labor cumplida cotidianamente.

Valdés (2002, citado por Colina, Medina, Parra, Cendrós y Montoya, 2008; p. 104) señala que existen cuatro modelos de evaluación docente:

- 1) **Modelo centrado en el perfil del docente**, fundamentado en un “perfil ideal del maestro” elaborado con la participación y consenso de estudiantes, padres, maestros y directivos. Difícil de lograr en la práctica por la complejidad de los rasgos o características del “maestro ideal”.
- 2) **Modelo centrado en los resultados obtenidos**, se basa en los resultados y logros de aprendizajes alcanzados por los estudiantes en los cuales el docente es factor primordial pero no el único. Es riesgoso para el docente, pero facilita la formulación de estándares e indicadores de evaluación objetivos,
- 3) **Modelo centrado en el comportamiento del docente en el aula**, se apoya en la capacidad del docente para crear un ambiente favorable en el aula que facilite el aprendizaje de los estudiantes. El modelo es cuestionado por la subestimación del producto del docente y en la subjetividad del observador en el momento de llenar sus registros y en la opinión de los estudiantes porque puede beneficiar o perjudicar al docente por razones distintas a su afectividad en el aula.
- 4) **Modelo de la práctica reflexiva**, se fundamenta en el proceso de reflexión de la enseñanza en el que ocurren sucesos en los cuales el docente precisa, encara y resuelve problemas, lo que facilita un crecimiento personal y profesional. Es un modelo que busca la mejora de todo el proceso, pero deja al margen los resultados de su labor.

Las limitaciones que muestran los modelos obliga a integrarlos en un modelo holístico que potencie sus ventajas y minimice las desventajas de cada uno de ellos. Es necesario consultar a la comunidad académica sobre los rasgos que debe poseer un docente universitario para tener un referente claro y aceptado por todos; someter a reflexión el comportamiento del docente en su proceso de enseñanza sin dejar de lado los resultados de aprendizaje de los estudiantes, pues es en función de ellos que el docente hace efectiva su labor.

METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

Se desarrolló una investigación cuantitativa de diseño descriptivo evaluativo que analiza el desempeño profesional de los docentes universitarios de catorce facultades de una universidad estatal de Perú, a partir de la encuesta de evaluación de docentes que aplica el Centro de Informática y Telecomunicaciones a los estudiantes de forma semestral, en el proceso de matrícula e inscripción en el Sistema Integrado de Gestión Académica.

La muestra seleccionada es de tipo censal y corresponde a los semestres 2015 – II, 2016 –II, 2017 – II, 2018 – II de las catorce facultades de la Universidad. El número total de estudiantes encuestados por semestre fue de 10,488; 10,816; 10,535 y de 9,616 en los semestres mencionados. Los estudiantes son del pregrado y pertenecen a las diferentes escuelas profesionales que conforman las facultades.

N°	Facultades	Número de estudiantes			
		2015 - II	2016 - II	2017- II	2018- II
01	Agronomía	760	758	718	661
02	Arquitectura y Urbanismo	366	393	397	362
03	Ciencias	1147	1209	1170	1116
04	Ciencias Administrativas	602	578	579	560
05	Ciencias Contables y Financieras	772	748	728	661
06	Ciencias de la Salud	404	432	411	380
07	Ciencias Sociales y Educación	1247	1293	1215	983
08	Derecho y Ciencias Políticas	409	403	399	372
09	Economía	626	658	637	607
10	Ingeniería Civil	397	417	475	467
11	Ingeniería de Minas	1730	1947	1840	1686
12	Ingeniería Industrial	1363	1275	1219	1024
13	Ingeniería Pesquera	290	312	339	331
14	Zootecnia	375	393	408	406
Total		10, 488	10, 816	10, 535	9, 616

Tabla N° 01: Número de estudiantes de la muestra

Fuente: Centro de Informática y Telecomunicaciones. Información recopilada en diciembre de 2018.

De acuerdo al análisis realizado la encuesta responde al *modelo de evaluación centrado en el comportamiento del docente en el aula*, y contiene once (11) indicadores de evaluación que corresponden a seis (6) desempeños del docente en el aula universitaria. Las alternativas de respuesta son del tipo de alternativa simple, dicotómicas. El instrumento es de fácil aplicación y evalúa por igual a los docentes que dictan diferentes cursos. Como en su contenido no ha tenido variación en muchos años, los estudiantes la completan

casi como un acto de rutina. La encuesta solo considera desempeños que corresponden a la actuación pedagógica del docente en la ejecución de las clases y en el proceso de evaluación, aunque si tiene en consideración el comportamiento ético del docente en su interrelación con los estudiantes. Los resultados de la encuesta sirven para cumplir con un indicador de la tabla de evaluación en los procesos de ratificación y ascensos de los docentes universitarios en los tiempos especificados en las normas respectivas.

N°	Desempeños	Número de indicadores	Alternativas de respuesta
01	Asistencia y cumplimiento de funciones en el aula.	2	2
02	Metodología basada en la clase magistral.	1	2
03	Uso de recursos educativos en la clase.	1	2
04	Proceso de evaluación en el aula universitaria.	4	2
05	Tutoría.	1	2
06	Ética Profesional docente.	2	2

Tabla Nª 02: Especificaciones de la encuesta de evaluación del desempeño profesional del docente universitario.

Fuente: Encuesta de evaluación del desempeño profesional del docente del Centro de Informática y Telecomunicaciones. Información recopilada en diciembre de 2018.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

La investigación centra su objeto de estudio en la evaluación que realizan los estudiantes semestralmente a los docentes responsables de sus cursos de formación profesional en su ciclo de estudios. Todos los docentes son evaluados en su desempeño en el aula, sin considerar la labor que realizan en la investigación, la responsabilidad social universitaria y en la gestión institucional. Se aplica para ello la encuesta descrita previamente y que es parte del Sistema de Evaluación del Desempeño del Docente Universitario de la Universidad, implementado desde el 2010. La tabla muestra los resultados globales de evaluación de semestres pares de cuatro años consecutivos en las catorce facultades y en ellos puede observarse porcentajes de alta aceptación de los estudiantes sobre la actuación de los docentes en las aulas.

De acuerdo a lo señalado por el responsable del Centro de Informática y Telecomunicaciones los resultados se manejan con reserva y discreción y se informan de acuerdo al pedido expreso de los docentes evaluados o por las autoridades de la Universidad o de las facultades para procesos de ratificación y ascenso. No se utilizan con fines de mejora, esta situación es similar al resultado encontrado por Lalangui, Valarezo y Fernández (2018) que en su estudio señalan que la evaluación del desempeño no ha permitido mejorar la formación profesional de los docentes (21%).

N°	Ítems	2015 -II		2016 - II		2017- II		2018 – II	
		Sí %	No %	Sí %	No %	Sí %	No %	Sí %	No %
01	El profesor ha cumplido con el desarrollo total del programa.	85	5	91	9	91	9	97	3
02	El profesor asiste puntualmente a clases.	91	9	89	11	88	12	95	5
03	El profesor explica con claridad.	90	10	90	10	95	5	95	5
04	El profesor utiliza diversos recursos metodológicos en clase.	88	12	95	5	86	14	85	15
05	El profesor informa sobre los criterios y actividades de evaluación.	93	7	93	7	92	8	91	9
06	Las prácticas y trabajos complementarios se evalúan y son considerados en la calificación final.	93	7	92	8	90	1	90	10
07	Los exámenes y pruebas son devueltos a los alumnos para su conocimiento en los plazos establecidos.	88	12	82	18	89	11	87	13
08	El profesor tiene actitud receptiva ante las preguntas de los alumnos.	89	11	89	11	96	4	86	14
09	El profesor está disponible para consultas en las horas de atención a alumnos.	87	13	87	13	86	14	84	16
Media		89		90		91		90	
10	El profesor realiza propuestas indecentes a los estudiantes para aprobar el curso.	9	91	10	90	12	88	12	88
11	El profesor utiliza las sesiones de clase para hablar de política partidaria docente o mal de sus colegas.	9	91	12	88	13	87	13	87
Media			91		89		87		87

Tabla N° 03: Resultados generales de la evaluación del desempeño profesional del docente universitario de las catorce facultades de la Universidad.

Fuente: Encuesta de evaluación del desempeño profesional del docente del Centro de Informática y Telecomunicaciones. Información recopilada en diciembre de 2018.

La actuación pedagógica en el aula está catalogada de acuerdo a la evaluación que realizan los estudiantes de sus docentes como positiva, la media muestra un nivel mínimo de variación porcentual en los semestres analizados (89%, 90%, 91% y 90%); sin embargo puede apreciarse que en algunos desempeños los porcentajes son más bajos como en “uso de los recursos metodológicos” que en cada año han ido bajando desde un 88% en el 2014 – II hasta un 85% en el 2017 – II, contrastando con el indicador de la “explicación del docente con claridad” que en el 2014 –II tiene el 90% de aceptación y en el 2017 – II sube hasta el 95%, lo que indica que el uso de la metodología de la clase magistral se

ha perfeccionado pero sin uso de materiales educativos. Si bien las apreciaciones de los estudiantes indican que la metodología de la clase magistral está bien aplicada por los docentes, la encuesta no muestra indicadores que permita a los estudiantes evaluar otro tipo de estrategias que puedan estar utilizando los docentes y que tienen mucho que ver con el protagonismo de los estudiantes en el aula.

En los desempeños relativos a la evaluación es positiva la satisfacción de los estudiantes sobre la información que reciben de sus docentes acerca de los criterios y actividades que ejecutará el docente durante los semestres académicos. Los porcentajes se mantienen durante el 2015 – II y 2016 –II y bajan en 2017 – II y 2018 – II: 93%, 93%, 92% y 91%. Sucede algo parecido en lo relacionado a la “devolución de las pruebas en los plazos reglamentarios” que baja en uno o dos niveles porcentuales a lo largo de los años (89 y 88 %). Igualmente ocurre con la “actitud de receptividad del docente ante las preguntas de los alumnos” que en cada semestre ha ido bajando a excepción del 2017 – II que muestra un 96%, pero en el 2015 – II es de 89% y en el 2018 – II solo tiene un 86% de aceptación. Similares niveles porcentuales se muestran en el indicador referido a la “disponibilidad de los docentes para la atención de los estudiantes” que año a año ha ido descendiendo: desde un 87% en el 2015 – II a un 84% en el 2018 – II.

Los resultados mostrados en las tablas, durante los cuatro años analizados son concordantes con los hallazgos de otros investigadores como Villena (2020) que confirma, en su estudio realizado en una Universidad de la Sierra Centro de Perú, que el desempeño docente tiene una escala valorativa de “Buena” en un 30.58% y el 54,73% de “muy buena”. Por su parte Portocarrero-Merino y Barrionuevo-Torres (2018) en una investigación ejecutada sobre Cultura Pedagógica y Competencias Docentes en la universidad, concluyeron que los docentes utilizan estrategias de metodología con referentes pedagógicos alternativo y de tecnología educativa con un 96% y 92% y la estrategia de evaluación con un 94%.

En el aspecto ético del desempeño del docente, los porcentajes de satisfacción de los estudiantes han ido bajando semestre a semestre. En el indicador relativo a que si “el docente realiza propuestas indecentes a los estudiantes” del 91% en el 2015 – II, se pasa al 90% y luego al 88% en el 2018 –II. En lo relacionado a que, si “el docente habla de política en la clase o habla mal de sus compañeros”, los porcentajes de aceptación han ido bajando del 91% al 87%. Si bien las cifras no son alarmantes si reflejan la existencia de un deterioro progresivo en la relación docente – docente y también docente – estudiantes, lo que indica que hay necesidad de prestarle atención porque de acuerdo a lo que señala Vargas (2020) La preparación de un docente no debe concentrarse sólo en los aspectos cognitivos sino en los referidos a los valores, la afectividad, la condición humana y todo lo que incluye una educación integral, con la misión de formar personas, de formar personalidades y seres humanos integrales.

CONCLUSIONES

- Los resultados de la evaluación realizada por los estudiantes a sus docentes muestran porcentajes positivos, lo que refleja la buena imagen que tienen de sus docentes; pero los resultados decrecientes que muestran los indicadores en los porcentajes, merecen especial atención por parte de los responsables académicos para acciones de fortalecimiento de la actividad docente.
- La evaluación realizada únicamente por los estudiantes necesita ser complementada con la evaluación que debe realizar el mismo docente y por los directores de departamento como jefes inmediatos para la mejora del desempeño docente desde un enfoque formativo y no sancionador. Los estudiantes de la universidad, a través de sus representantes, deben tener una amplia participación del proceso de consulta. Sus opiniones resultan muy esclarecedoras para mejorar el desempeño y definir el perfil del docente que requiere la universidad.
- El Sistema de Evaluación del Desempeño Docente debe ser mejorado desde un enfoque integrador de evaluación, así como en la aplicación de un mayor número de instrumentos de evaluación que mejoren e incluyan diversidad de indicadores para que tengan en consideración las funciones de docencia, investigación, responsabilidad social y gestión.
- En cuanto a las competencias docentes referidas a didáctica y evaluación es indudable que se necesita un proceso de capacitación en procesos metodológicos activos y en modelos de evaluación vinculados a enfoque por competencias.

REFERENCIAS

Añorga J. (2014). *La Educación Avanzada y el mejoramiento humano*. Revista Científico-Metodológica.:19-31. <http://www.redalyc.org/pdf/3606/360634165003.pdf>

Aranda Aranda, A. (2013). *La evaluación de desempeño del docente universitario: Una visión de desde la experiencia ecuatoriana*. En Almuíñas Rivero, J. L. y Galarza López, J. (Comp.). (2013). *La Evaluación del Desempeño del Docente Universitario: Experiencias Institucionales y Nacionales*. Ecuador. Artes Gráficas Senefelder. www.ecutec.edu.ec

Coloma, C. (2013). *Lineamientos para una evaluación de docentes*. En Blanco & Negro. Vol. 4, (1). ISSN: 2221-8874. Instituto de Docencia Universitaria. Pontificia Universidad Católica del Perú. www.pucp.edu.pe

Congreso de la República. (2014). *Nueva Ley Universitaria N° 30220*. Lima, Perú.

Gómez, L. F., Valdez M. G. (2019). La evaluación del desempeño docente en la educación superior. Scielo.org.pe, 8802-4995May. - Ago. 2019, Vol. 7, N° 2: pp. 479 - 515 ISSN 2307-7999 <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n2.255>

Lalangui Pereira, J. H., Valarezo Castro, J. W. y Fernández, H. P. (2018). La evaluación del desempeño como factor influyente en la formación profesional del docente universitario. Semana de la Ciencia UTMACH 2018. ISBN 2588-056X. URL: <http://investigacion.utmachala.edu.ec/proceedings/index.php/utmach/issue/archive>

Martínez Martín, M. (2006). *Reflexiones sobre la conveniencia de un cambio de cultura docente en la universidad*. En Carreras Barnés, J., Escofet Roig, A., Gros Salvat, B., Imbernon Muñoz, F., Mateo Andrés, J., Medina Moya, J. L., Parcrisa Aran, A., Martínez Martín, M. y Carrasco Calvo, S. (Coords). *Propuestas para el cambio docente en la universidad*. Universitat de Barcelona. España: OCTAEDRO / ICE – UB.

Ministerio de Educación. (2007). *Proyecto Educativo Nacional al 2021*. Consejo Nacional de Educación. Lima.

Olivera Cárdenas, L. (Coord.). (2012). *Docencia Universitaria. Reflexiones y experiencias. Participación de Profesores de la UCP en el VI Congreso Iberoamericano de Docencia Universitaria*. Pontificia Universidad Católica del Perú. Fondo editorial. Lima, Perú: Tarea, asociación Gráfica Editorial.

Portocarrero-Merino, E., Barrionuevo-Torres, C. N. (2018). Cultura pedagógica y competencias del docente universitario desde la percepción del estudiante. Dialnet. 1316-008 7 ISSN (digital) 2244-7474 Investigación y Postgrado, Vol. 34(1), nov-abr., 2019 pp. 135-151

Rojas Marín, A. (2003). *Nuevos requerimientos de gestión de la docencia universitaria e Indicadores de Calidad*. En Centro Interuniversitario de Desarrollo – CINDA. (2003). *Políticas Públicas, Demandas Sociales y Gestión del Conocimiento*. Chile: Alfabetá, Artes Gráficas.

Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria. (2015). *El Modelo de Licenciamiento y su Implementación en el Sistema Universitario Peruano*. Perú: SUNEDU.

Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa – SINEACE. (2016). *Modelo de Acreditación para Programas de Estudios de Educación Superior Universitaria*. Lima: SINEACE.

Valdés Veloz, H. (2009). *Manual de buenas prácticas de evaluación del desempeño profesional de los docentes*. Lima, Perú: Consejo Nacional de Educación.

Valdés, H. (2002). *La evaluación del desempeño del docente*. Biblioteca Digital del Mineduc. Fortalecimiento Docente. Ministerio de Educación, Gobierno de Chile. Disponible en: www.mineduc.cl/biblio/documento/hector_valdes.doc. Consulta: 08/06/2006. En Colina, Z., Medina N., Parra, D., Cendrós, J., Montoya C. (2008). *Modelo para la Evaluación del Desempeño Docente en la Función Docencia Universitaria*. Investigación Educativa vol. 12 N° 22, 99 - 126 Julio-diciembre 2008, ISSN 17285852.

Vargas Vivas, L. Y. (2020). *El desempeño del profesor universitario: una construcción social humanizadora*. MEMORALIA / Número 19 / Ene.-Jun. 2020: 92-100 / ISSN: 1690-8074

Villena Andrade, T. D. (2020). *Desempeño docente y rendimiento académico en la Escuel Académica Profesional de Turismo, Hotelería y Gastronomía de la Universidad de Huánuco, período lectivo 2014 – I. . Social Innova Sciences, 2020 - socialinnovasciences.org, Vol. 1 Núm. 3 (2020): Revista Social Innova Sciences*

World Economic Forum. (2011). *The Global Competitiveness Report 2011 – 2012*. Centro de Investigaciones de Instituciones y Mercados, Doing Business 2012. The Heritage Foundation. Índice de Libertad Económica, 2012. http://www3.weforum.org/docs/WEF_GCR_Report_2011-12.pdf

Zabalza, M. A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario*. Calidad y desarrollo profesional. Madrid. España: NARCEA, S.A. DE EDICIONES.

FORO DE TESISISTAS: UNA EXPERIENCIA EN EPOCA DE PANDEMIA EN PEDAGOGÍA SISTEMA DE ENSEÑANZA ABIERTA

Data de submissão: 09/10/2023

Data de aceite: 01/12/2023

Juana Velásquez Aquino

Académico P.T.C. de Pedagogía,
Coordinadora de Vinculación del PE
Pedagogía, Sistema de Enseñanza
Abierta, Universidad Veracruzana.
<https://orcid.org/0000-0002-9431-1285>

Itzel N. Lendechy Velázquez

Académico P.T.C. de Pedagogía,
Coordinadora de Vinculación del PE
Administración, Sistema de Enseñanza
Abierta, Universidad Veracruzana.
<https://orcid.org/0000-0002-1672-9061>

RESUMEN. - El presente trabajo lleva como objeto dar a conocer los aportes de la enriquecedora experiencia de los cinco Foros Virtuales de Tesisistas de Pedagogía del SEA de la Universidad Veracruzana. Estos Foros realizados durante Pandemia mayo 2020 - mayo 2022, 71 alumnos presentaron sus trabajos en las siguientes modalidades según la normatividad de la Universidad Veracruzana: 44 tesis, 12 tesinas y 15 monografías. En este proceso participaron dos coordinadoras y 20 docentes/asesores que también fungieron como jurados. Se destaca que fue una gran experiencia de tipo académico y personal realizar estos

foros para los docentes ya que tuvimos que entrar a un proceso desconocido de trabajo donde se presentaron obstáculos y limitaciones que se pudieron vencer y salir adelante con empeño, dedicación, responsabilidad y profesionalismo, lo cual recupera como valiosa esta experiencia del trabajo desempeñado por las coordinadoras, docentes/asesores y alumnos.

PALABRAS CLAVE. - Foro virtual de tesisistas, experiencia recepcional, documento recepcional, modalidades de documento recepcional.

ABSTRACT. – The purpose of this work is to present the contributions of the enriching experience of the five Virtual Forums of Pedagogy Thesis Students of the SEA of the Universidad Veracruzana. These Forums held during the Pandemic May 2020 - May 2022, 71 students presented their work in the following modalities according to the regulations of the Universidad Veracruzana: 44 theses, 12 dissertations and 15 monographs. Two coordinators and 20 teachers/advisors who also served as jurors participated in this process. It is highlighted that it was a great academic and personal experience to hold these forums for teachers since we had to enter an unknown work

process where obstacles and limitations arose that could be overcome and move forward with effort, dedication, responsibility and professionalism. , which recovers as valuable this experience of the work carried out by the coordinators, teachers/advisors and students.

KEYWORDS. – Virtual forum for thesis students, reception experience, reception document, modalities of reception document.

INTRODUCCIÓN

La complejidad social del mundo actual exige de los estudiantes un repertorio de estrategias y competencias de investigación lo suficientemente incluyentes y complejas. La problemática en el campo educativo (Pedagógico), debido a la globalización, hace necesario que el futuro pedagogo tenga la capacidad de adaptarse, ser lo suficientemente flexible y se encuentre actualizado.

La Experiencia Recepcional, es un espacio formativo para integrar dichas competencias y estrategias, desarrolladas durante su trayectoria escolar mediante el Plan de estudios 2016 del Modelo Integral Flexible de la Carrera de Pedagogía del Sistema de Enseñanza Abierta de la Universidad Veracruzana. Partiendo del conocimiento de su realidad social y educativa, los estudiantes tenderán a desarrollar una serie de competencias investigación, educativas y de intervención social, que les permita adentrarse a su realidad, es decir, a su entorno.

Así los futuros pedagogos tendrán la oportunidad de enfocarse por medio de sus habilidades, conocimientos y valores en el dominio de una temática educativa y desarrollar sus competencias metodológicas para aplicar y generar conocimientos.

La Experiencia Recepcional es una actividad académica integradora de los saberes disciplinares y metodológicos adquiridos por los estudiantes a lo largo de su trayectoria escolar (eje teórico), fortalece el desarrollo de habilidades de indagación, observación, intervención y reflexión (eje heurístico), además, fomenta el desarrollo de la responsabilidad, compromiso y ética profesional (eje axiológico).

La Experiencia Recepcional trata de integrar los conocimientos y habilidades adquiridos a lo largo de la carrera. Provee al alumno de las herramientas necesarias para la planeación y realización de las diversas fases del trabajo recepcional, las cuales serán supervisadas por el maestro (a) de la misma. El Trabajo Recepcional podrá tener las modalidades aprobadas por la Institución: Tesis, Tesina, Monografía, Memoria y Reporte.

La Experiencia Recepcional no es necesariamente la culminación de la carrera. La obtención de la licenciatura sólo tendrá lugar cuando el estudiante haya completado los 381 créditos en los que deben estar incluidos los créditos de todas las experiencias educativas obligatorias, 25 créditos de las experiencias educativas optativas y 28 de las electivas.

Aunado a la presentación escrita y oral del trabajo recepcional, en un foro y haber acreditado el Servicio Social.

Como ya se mencionó los trabajos recepcionales en cualquiera de sus modalidades

se presentan en un Foro denominado de Tesistas en este caso se llevaron a cabo a través de recursos tecnológicos de algunas plataformas bajo los siguientes lineamientos:

1. La organización del Foro de Tesistas le corresponde a la Academia de la Experiencia Recepcional y en especial al Coordinador de la misma, así como a los docentes de dicha academia.
2. Son atribuciones de los docentes de Experiencia Recepcional el asignar a los docentes integrantes del jurado, considerando el perfil profesional afín a la temática del trabajo recepcional.
3. Los alumnos deberán entregar de preferencia, con dos semanas de anticipación al foro, tres ejemplares y una versión en CD; uno para el director, otro para cada integrante del jurado y la versión en disco compacto para la biblioteca
4. Dichos ejemplares serán tamaño carta y estar empastados
5. Cada alumno tendrá un tiempo de exposición, de aproximadamente 15 minutos como máximo, durante el foro
6. Deberá presentar su material en PowerPoint, el cual sólo le servirá de guía.
7. Los integrantes del jurado revisarán el trabajo recepcional e indicarán las correcciones pertinentes con base en la guía.
8. Al finalizar la exposición oral, el jurado dará inicio a un ciclo de preguntas y observaciones cuyo objetivo será enriquecer el conocimiento sobre la temática (Manual de Experiencia Recepcional. 2015).

Problema. Ante los obstáculos que se le estaban presentando a los alumnos por las condiciones de pandemia para elaborar y presentar su trabajo recepcional surgen los foros virtuales como una alternativa para resolver esta problemática.

Marco

Universidad Veracruzana: La Universidad Veracruzana (UV) fue fundada en 1944 y adquiere su autonomía en 1996. Se ubica en el estado de Veracruz situado en el Golfo de México. Cuenta con cinco sedes regionales: Xalapa, Veracruz, Orizaba-Córdoba, Poza Rica-Tuxpan y Coatzacoalcos-Minatitlán, con presencia en 27 municipios. Por su matrícula se ubica entre las cinco universidades públicas estatales de educación superior más grandes de México. Su oferta educativa cubre todas las áreas del conocimiento, organizadas en seis áreas académicas: Artes, Ciencias Biológico-Agropecuarias, Ciencias de la Salud, Económico-Administrativa, Humanidades y Técnica. Su quehacer universitario se desarrolla principalmente a través de: 77 facultades, el Sistema de Enseñanza Abierta, 23 Institutos de Investigación, 19 Centros de Investigación, dos laboratorios de servicios con alta tecnología, 18 observatorios, el Hospital Veterinario para Grandes Especies, el Museo de Antropología de Xalapa, la Sala de Conciertos de la Orquesta Sinfónica de Xalapa

(Tlaqná), ocho Talleres Libres de Arte, dos Centros de Iniciación Musical Infantil, la Galería de Arte, 17 Centros de Idiomas y de Autoacceso, el Departamento de Lenguas Extranjeras, la Escuela para Estudiantes Extranjeros, seis Unidades de Servicios Bibliotecarios y de Información (USBI), 48 Bibliotecas, la Biblioteca Virtual, cuatro sedes de la Universidad Veracruzana Intercultural (UVI), siete Casas de la universidad, 23 Brigadas universitarias, el Centro de Estudios en Salud, la Clínica Universitaria de Salud Reproductiva y Sexual, y el Centro de Atención para el Cáncer. Actualmente, la Universidad es dirigida por la Dr. Martín Águilar Sánchez.

Sistema de Enseñanza Abierta: El Sistema de Enseñanza Abierta de la Universidad Veracruzana, inició sus labores de enseñanza en 1980 durante el rectorado del Dr. Roberto Bravo Garzón quien encomienda al Dr. Marco Wilfredo Salas Martínez, fundador y primer director del SEA. Desde sus inicios con presencia en las cinco regiones de la Universidad Veracruzana, actualmente ofrece 15 programas educativos. La modalidad abierta se adoptó cuando la enseñanza convencional contaba ya con más de 30 años de actividad; así la universidad se convierte desde hace 20 años en una institución de doble modalidad. Misión: El Sistema de Enseñanza Abierta (SEA) de la Universidad Veracruzana es una institución que tiene como finalidad la formación de profesionistas competentes a nivel de licenciatura, posgrado y educación continua a través de modalidades educativas alternativas de calidad (presencial, abierta, a distancia y virtual), propiciando el aprendizaje permanente y autogestivo en los estudiantes, de esta manera, se contribuye a la integración de los sujetos con los valores necesarios para la convivencia, la vida democrática y el desarrollo sostenible en un marco de justicia de los derechos humanos. Vision: El Sistema de Enseñanza Abierta para el año 2013 cuenta con nuevos programas educativos con pertinencia y vocación regional acreditados internacionalmente que atienden a las demandas emergentes de la sociedad. El Sistema de Enseñanza Abierta enfatiza la consolidación de Cuerpos Académicos promoviendo el desarrollo de la investigación científica y tecnológica en redes colaborativas. El desarrollo de la cultura de la planeación permite eficientar los procesos de gestión y administración hacia una educación superior sustentable e innovadora. Actualmente el SEA atiende una población aproximada de 6,200 estudiantes, con más de 500 maestros, distribuidos en 15 programas de licenciatura, de cinco coordinaciones regionales: Coatzacoalcos, Orizaba, Poza Rica, Veracruz y Xalapa.

Pedagogía Sistema de Enseñanza Abierta: El Programa de Pedagogía SEA inició su funcionamiento con el Plan de estudios registrado en 1980 en la Dirección General de Profesiones de la Secretaría de Educación Pública, según consta en el acuerdo emitido el 9 de septiembre de ese año; posteriormente, en 1990 se registró el cambio de plan de estudios que entró en vigor el 1º de Septiembre de ese mismo año. El 5 de noviembre del año 2003 se realizó el registro del Modelo Educativo Integral Flexible (MEIF) el cual empezó a operar en el año 2000. Actualmente se está operando a la par con el plan de estudios 2000 y un plan de estudios 2016. La modificación del plan de estudios se justifica

en cuanto la experiencia de la puesta en marcha del plan de la licenciatura de Pedagogía del año 2000, cuyo desarrollo muestra resultados en términos de logros, como de aspectos que son necesarios de modificación, principalmente en cuanto al modo de articulación de los quehaceres profesionales, que son partes de la estructura que bajo la lógica de la articulación agrupa a las experiencias educativas y los contenidos, los cuales se organizan bajo el criterio de secuencias didácticas en los programas de estudio de cada experiencia educativa.

Al igual que a las economías y las vidas de millones de personas alrededor del mundo, la crisis del coronavirus está cambiando drásticamente a la educación superior. Las universidades han cerrado, las clases han sido suspendidas o se imparten en línea. (El impacto del coronavirus en la educación superior, Philip G. Altbach y Hans de Wit, marzo 25, 2020).

El 11 de marzo de 2020 la organización mundial de la Salud (OMS) declaró que el brote de coronavirus COVID-19 se había convertido en una pandemia global (Cucinotta & Vanelli, 2020). Desde ese momento el mundo y las sociedades en cada país, han vivido una de las situaciones más críticas en la historia de la humanidad. La educación superior, por supuesto, no ha sido una excepción. A nivel global, nacional y local, el impacto es similar a otras actividades humanas y también asume formas particulares por las características específicas de las actividades docentes, de investigación y de extensión de este nivel educativo (Marinoni, Van't Land, & Jensen, 2020). (Imanol Ordorika, "Pandemia y educación superior". Revista de la Educación Superior, Vol. 49 · 2020. Editorial RESU 194).

El proceso de análisis de información en las Instituciones de Educación Superior requiere mantener estándares en los indicadores de resultados que manifiestan el nivel de logro o fracaso en la calidad educativa. El indicador de titulación manifiesta la capacidad de una institución de titular a los egresados. (TOSCANO, Beatriz, MARGAIN, Lourdes, PONCE, Julio y PEÑA, Jimmy. "Factores que influyen en la titulación de los egresados de un programa académico de pregrado". Revista Investigaciones Sociales diciembre 2016 Vol. 2 No.6 73-93.

En el caso de la educación, el sector académico ha sido directamente afectado, mientras que en las universidades donde no había experiencias preliminares en teleeducación se han identificado grandes dificultades para responder con inmediatez a la creación de una plataforma tecnológica efectiva. Pocos profesores capacitados para la teleeducación y la importancia de la acreditación. Igual que en el caso de la acreditación de los saberes del estudiante, la dinámica pedagogía de la educación virtual varía de la presencial, evidenciado cómo en algunos casos los estudiantes han sido sobrecargados debido al desconocimiento del manejo de la pedagogía virtual del docente. Considerado la novedad del contexto digital, los docentes tienen el desafío de incorporar nuevos mecanismos educativos, haciendo de la acreditación una solución estandarizada. (Banco Interamericano de Desarrollo, Santander. "La educación superior en tiempos de COVID-19.

En países con un despliegue limitado de Internet y una baja capacidad de banda ancha, las oportunidades de estudiar en línea son muy limitadas. La preparación fue muy desigual entre países e instituciones. Las universidades y los institutos de países en vías de desarrollo se han enfrentado a graves dificultades por tener acceso a internet y a una infraestructura informática. Impacto en los estudiantes: la conmoción provocada por el cierre abrupto de los campus y el rápido cambio a la educación en línea ha alterado la vida de los estudiantes de grupos con menor representación se han visto muy afectados, con problemas económicos, dificultades de conexión y angustia emocional. Muchas instituciones de educación superior han enfrentado decisiones difíciles al evaluar en línea, como también el riesgo de que se efectúen malas prácticas. Las universidades desarrollaron una prueba más rápida y económica para detectar el médico, equipos de desinfección y medicamentos. (Salmi J. "Impacto del COVID.19 en la educación superior desde un punto de vista de equidad. International Higher Education/ El Mundo Post Covid-19. Numero 105, otoño 2021.)

METODOLOGIA

Este trabajo pertenece a los estudios de tipo documental puesto que la información se obtuvo de diversos documentos: Plan de estudios de la carrera de Pedagogía, Programa de la Experiencia Educativa denominada Experiencia Recepcional, Manual de Experiencia Recepcional del Programa de Pedagogía SEA y artículos diversos.

PROCEDIMIENTO

- 1.- Recopilación de información de los 4 foros (V, VI, VII, VIII y XI).
- 2.- Procesamiento de datos.
- 3.- Interpretación de datos.
- 4.- Resultados.

RESULTADOS

Se alcanzó el objetivo de este trabajo en tanto que se logró obtener información documental necesaria: 71 estudiantes presentaron sus trabajos recepcionales a través de 44 tesis, 12 tesinas y 16 monografías a través de la realización de cinco foros virtuales (V, VI, VII, VIII, IX) dadas las condiciones imperantes de pandemia bajo las siguientes modalidades y temáticas: 44 tesis: "Andragogía un modelo y campo emergente para la Pedagogía en la Universidad Veracruzana", "Actualización del Manual de organización del telebachillerato el cafetal 30ETH0699Q del municipio de Alto Lucero de Gutiérrez Barrios Veracruz", "Prevención del consumo de drogas en secundaria a través de la mediación

pedagógica”, “Diseño de una técnica organizacional para la Telesecundaria 21 de marzo, 30DTV1024C”, “Elaboración e implementación del manual de organización en la Escuela Primaria Federalizada “Lázaro Cárdenas del Río” 30DIR490”, “Curso: trabajo en equipo dirigido a directores y docentes del Instituto Educativo Panamericano, nivel primario de Xalapa”, “Factores que influyen en el perfil de permanencia de los alumnos de la Facultad de Pedagogía Generación 2015-2019, Escolarizado, Veracruz”, “Los estudiantes de un sistema educativo Universitario y de identidad en sus estudios”, “Factores que determinan la reprobación de inglés I de los Estudiantes de la generación 2015-2019 de la Facultad de pedagogía de la Universidad Veracruzana región Veracruz.”, “Nivel de manejo del programa Microsoft Excel en los alumnos que cursan decimo semestre en la facultad de pedagogía de la Universidad Veracruzana región Veracruz”, “La orientación educativa, elemento fundamental en los alumnos de bachillerato”, “Estrategias para mejorar la comprensión lectora en los estuantes de la escuela telesecundaria Rafael Ramírez Castañeda de la comunidad Del Cafetal del ciclo escolar 2019-2020”, “Acoso escolar en escuelas primarias”, “Identificar el impacto de Coronavirus en el ámbito personal y escolar a través de las narraciones de los estudiantes de dos escuelas”, “Relación entre el mapa curricular y la trayectoria académica de los estudiantes de la generación 2017 del plan 2016 del programa de Pedagogía Sistema de Enseñanza Abierta de la Universidad Veracruzana”, “Propuesta de un Manual de Organización para la Biblioteca “Carlos Fuentes” 30BBE0236Z”, “Estrategias para el manejo del estrés en estudiantes de la carrera cirujano dentista de la Universidad Veracruzana región Veracruz, Plan 2003.”, “Diseño del curso-taller “comunicación Asertiva”, dirigido al personal de supervisión de seguridad y prevención ambiental de ICA Flúor, de la ciudad Tula, Hidalgo.”, “El Manual de Organización: técnicas para eficientar las actividades del personal de la escuela para trabajadores carlos r. Smith veliz del municipio de Xalapa, Veracruz.”, “Principio de asimilación de David Paul Ausubel como método de aprendizaje en la comprensión lectora.”, “El Manual de Organización: herramienta para eficientar las funciones y actividades del personal de la supervisión CAPEP zona 01 del municipio de Xalapa, Veracruz.””, “El Manual de Organización: técnica para la correcta coordinación del personal que labora en la escuela primaria Jaime Torres Bodet, clave 30DPR2718X en la ciudad de Xalapa, Ver.”, “Estrategias Didacticas para el logro de los aprendizajes esperados en los alumnos de primer grado de la Escuela Telesecundaria “Axayacatl” en la Pandemia COVID-19”.”, “La impirancia del metodo ludico como estrategia docente en la enseñanza de las matematicas de niños de primaria y su relacion con las etapas de desarrollo de Jean Piaget.”, “Análisis de las causas que intervinieron a la disminucion de clientes del despacho contable Victor Manuel Cordova Landa, en el periodo 2018-2019”, “El impacto de la Educación a Distancia en el Aprendizaje Significativo de los Alumnos de Primer Grado de Preescolar del Colegio Cristobal Colon del Puerto de Veracruz, Ver.”, “Manual de Organización del Departamento de Análisis y Desarrollo de la Dirección de Servicios Informativos Administrativos de la Dirección General

de Tecnologías de la Información de la Universidad Veracruzana”, “Como ha Influido la Pandemia COVID-19 en los Estudiantes de Terapia Física de la Universidad Politécnica Huatusco.”, “Influencia de las Emociones en el Rendimiento Académico en la Modalidad en Línea.”, “El acompañamiento tutorial como parte del proceso de formación de los estudiantes de Pedagogía región Veracruz de la Universidad Veracruzana.”, “El manual de Organización como Herramienta para el Buen Funcionamiento de la Escuela Secundaria Técnica Industrial #97 de la Ciudad de Xalapa, Veracruz.”, “Grado de Satisfacción Tutorial de la Facultad de Pedagogía de la Universidad Veracruzana.”, “La comunicación Audiovisual en Aulas Virtuales de Nivel Superior.”, “Propuesta de una Técnica de Organización para el Telebachillerato Rafael Lucio Clave 30ETH03112, en Rafael Lucio, Veracruz”, “Técnica Organizacional para eficientar las actividades del personal de la escuela primaria vespertina “José María Morelos y Pavón” de Coatepec, Ver.”, “Emociones positivas en el aprendizaje: Un diagnóstico”, “Implementación de una técnica organizacional como estrategia de mejora en la Escuela Industrial “Concepción Quirós Pérez” Xalapa, Ver.”, “Adicción a redes sociales en jóvenes universitarios de licenciatura, de la Universidad Veracruzana región Xalapa.”, “Propuesta del Manual de organización para el departamento de compras y pagos de el Bodegón de Semillas S.A. de C.V., Xalapa, Ver.”, “La acción tutorial como elemento en la formación integral de los estudiantes atletas universitarios.”, “La implementación del proceso directivo en la Universidad Popular Autónoma de Veracruz con sede en Martínez de la Torre, licenciatura en educación deportiva”, “Estructuración de un instrumento organizacional, como estrategia de mejora en la Telesecundaria Revolución Mexicana 30DTV0874Z.”, “Percepción que poseen los estudiantes de la Facultad de Pedagogía sobre la violencia de género”, “Nuevas tecnologías (tics) como herramientas de aprendizaje en la comunidad estudiantil de pedagogía escolarizado, generación 2016, Boca del Río, Veracruz; 12 Tesinas con los siguientes títulos: “Análisis y propuesta del mapa de planeación diseño inverso como un recurso para la enseñanza del idioma inglés como segunda lengua en secundaria”, “Historia de la Mediación pedagógica”, “El impacto de las inteligencias múltiples de Howard Gardner en el desarrollo de niños de tercer grado de preescolar”, “Relación entre consumo de bebidas alcohólicas y el rendimiento escolar de los estudiantes universitarios”, “La depresión en estudiantes de nivel medio superior y su impacto en el rendimiento escolar”, “Las causas que determinan el rendimiento escolar de los estudiantes de la Generación 2018 de Pedagogía SEA UV – Xalapa”, “Educación socioemocional a nivel primaria”, “Educación Inclusiva: Competencias Docentes para Favorecer el Rendimiento Académico de los Estudiantes Sordos.”, “La influencia de la Motivación Docente en el Desempeño Estudiantil en el Nivel Medio Superior.”, “Factores Determinantes al Elegir la Licenciatura en Pedagogía de la Universidad Veracruzana y la Importancia de la motivación en ella.”, “Deserción Escolar en los Alumnos de bachillerato de la Escuela Valentín Gómez Farías de la Ciudad de Veracruz”, “Implementación funcional de un departamento de O.E. en el nivel Medio Superior”; 15 monografías: “Mediación pedagógica

como prevención en adicción de drogas”, “Impacto de la violencia intrafamiliar en el aprendizaje de los alumnos de educación preescolar.”, “Importancia de una alimentación sana en el desempeño escolar de los estudiantes del programa educativo de Pedagogía Sistema Escolarizado de la región Veracruz, de la Universidad Veracruzana.”, “El acoso Escolar”, “La importancia de la formación docente en la atención a los alumnos con capacidades diferentes”, “Aprendizaje Móvil en la Educación Superior”, “Importancia del Desarrollo de la Creatividad en Niños de 3 a 6 años.”, “El Impacto de la Pandemia de COVID-19 en el Aprendizaje Significado de la Asignatura de Español de los Alumnos de 5º Grado de la Escuela Primaria Bandera Mexicana, Turno Matutino, Clave30DPR3979P, de Santiago Tuxtla, Ver.”, “Violencia Laboral de Género.”, “Falta de comprensión lectora en alumnos de primaria”, “El comportamiento Social de Niños con Autismo en el Entorno Escolar.”, “Diseño de material didáctico para favorecer el desarrollo de competencias para el aprendizaje de multiplicaciones en 4to. año de primaria en modalidad E-learning”, “La Intervención del Orientador Educativo en la Formación de Auto Concepto en el Adolescente de Secundaria General”, “La función del pedagogo en aulas hospitalarias del Centro de Cancerología (CECAM)”, “Influencia de las emociones en el desempeño laboral docente”.

La elección de estas temáticas está sustentada en los 6 quehaceres profesionales del Plan de Estudios 2016 del Programa Educativo de Pedagogía del Sistema de Enseñanza Abierta: I- Docencia y Mediación Pedagógica, II-Procesos Curriculares y Proyectos Socioeducativos, III- Gestión y Administración Educativa, IV- Orientación Educativa y Social, V- TIC y Pedagogía, VI- Investigación Educativa.

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Derivado de esta pandemia surge la iniciativa de llevar a cabo 5 Foros Virtuales de Tesistas del Programa de Pedagogía SEA UV como un proyecto innovador ante la imposibilidad de llevarlo a cabo de manera presencial como se venía realizando, al utilizar plataformas virtuales logrando con ello que la Carrera de Pedagogía del SEA incremente su Eficiencia Terminal y que los alumnos tengan la oportunidad de recibir asesoría de sus directores, así como la presentación de su trabajo recepcional.

Es de destacar que fue una gran experiencia de tipo académico y personal para los docentes realizar estos 5 foros virtuales ya que tuvimos que entrar a un proceso desconocido de trabajo donde se presentaron obstáculos y limitaciones que se pudieron vencer y salir adelante con empeño, dedicación, responsabilidad y sobretodo con profesionalismo, lo cual enaltece el trabajo desempeñado por las coordinadoras, directores, jurados y alumnos.

El IX foro, correspondió al último Foro Virtual ya que a partir de finales del mes de abril del presente año nos iremos incorporando gradualmente al trabajo presencial.

REFERENCIAS

Universidad Veracruzana (2016). Plan de Estudios de la Licenciatura en Pedagogía <https://www.uv.mx/veracruz/pedagogia/files/2019/08/PEDAGOGIA-PLAN-DE-ESTUDIOS-2016.pdf>

Philip G. Altbach y Hans de W.(2020)“El impacto del coronavirus en la educación superior”, Nexos: Distancia por tiempos, Blog de Educación. marzo 25, 2020. (2020). <https://educacion.nexos.com.mx/?p=2221>

Ordorika I.(2020), “Pandemia y educación superior”. Revista de la Educación Superior, Vol. 49 · 2020. Editorial RESU 194).

Toscano B. y Cols. (2016). “Factores que influyen en la titulación de los egresados de un programa académico de pregrado”. Revista Investigaciones Sociales. Diciembre 2016 Vol. 2 No.6 73-93.

Suarez Lopez R. y Cols. (2008) Eficiencia terminal en la educación superior, la necesidad de un nuevo paradigma en revista de la Educación Superior Vol. XXXVII (2), No. 146, Abril-Junio de 2008, pp. 135-151. ISSN: 0185-2760.

Salazar Rodriguez E. A. y Cols. (2015). “Manual de Experiencia Recepcional”. SEA UV publicación interna. Sistema de Enseñanza Abierta. (2020). Universidad Veracruzana

Salmi J. “Impacto del COVID.19 en la educación superior desde un punto de vista de equidad. International Higher Education/ El MundoPost Covid-19. Numero 105, otoño 2021.

Banco Interamericano de Desarrollo, Santander. “La educación superior en tiempos de COVID-19. mayo 2020.Codigo JEL: A22, A23, I21, I23, O54

Foro V, VI, VII y VIII (2020-2022). Documentos internos del Programa de Pedagogía del Sistema de Enseñanza Abierta de la Universidad Veracruzana.

Baena P. Guillermina (2017) Metodología de la investigación (3era. Ed.) Retrieved from <http://ebookcentral.proquest.com>. Grupo Editorial Patria.

HISTORIA DE LA INTERVENCIÓN ROMANA EN TURQUÍA

Data de aceite: 01/12/2023

Alberto Cedeño Valdiviezo

Universidad Autónoma Metropolitana

Unidad Xochimilco

División de Ciencias y Artes para el

Diseño, Departamento de Tecnología y

Producción

Cuerpo Académico: Desarrollo productivo
sustentable

Pregrado: Instituto Politécnico Nacional.

Maestría: Universidad Nacional Autónoma
de México.

Doctorado: Universidad Nacional
Autónoma de México.

Posdoctorado: Universidad de Buenos
Aires

Sistema Nacional de Investigadores:
122359

<http://orcid.org/0000-0002-1464-0100>

Google Scholar: [alberto1956romina](https://scholar.google.mx/alberto1956romina)
[google.mx/](https://scholar.google.mx/)

evidente en la ciudad que hoy conocemos como Estambul, pero que en alguna época fue conocida también como Bizancio y Constantinopla.

Poco conocemos en los países latinoamericanos sobre todas las culturas que se desarrollaron en Turquía en este periodo, poco de la historia de la Península de Anatolia y de la intervención romana en lo que hoy conocemos como Turquía. El surgimiento del Imperio romano de oriente se convirtió en el portador del legado de la Roma antigua, especialmente cuando esta cayó producto de las invasiones bárbaras, en el año 476 d.C. A esta nueva etapa del Imperio romano se le conocerá como Imperio bizantino, y su historia se prolongará por otros casi mil años, hasta su caída ante los ejércitos otomanos en el año 1453.

El país que actualmente conocemos como Turquía, se ubica entre los continentes de Asia y Europa, y se extiende por toda la península de Anatolia y Tracia en la zona de los Balcanes. Limita al noreste con Georgia, al este con Armenia, Irán y

INTRODUCCIÓN

Cuando tenemos la oportunidad de conocer enigmáticos lugares como Turquía, no podemos dejar de sorprendernos y sentir una gran admiración al observar ese contraste entre la civilización occidental y la oriental, contraste que es aún muy

Azerbaiyán, al norte con las aguas territoriales ucranianas en el mar Negro, al noroeste con Bulgaria y Grecia, al oeste con las islas griegas del mar Egeo, al sur con las aguas chipriotas del mar Mediterráneo y con Siria, y al sureste con Irak. En su época de mayor esplendor, el imperio turco era mucho más extenso: “se extendía desde la costa atlántica de Marruecos hasta el río Volga en Rusia, y desde la frontera actual entre Austria y Hungría hasta el Yemen e incluso llegó a Etiopía” (Stone, 2012, p.9).

La ciudad que históricamente ha sido conocida como Bizancio-Constantinopla-Estambul, se ubica precisamente en el punto de unión del continente europeo y asiático, punto en que se encuentran dos grandes mares, el mar Negro y el mar de Mármara, a través del estrecho de Bósforo. Esta posición estratégica permitió a los romanos ubicar el lugar ideal para controlar la parte oriental de su vasto imperio, y cuando Roma cayó a manos de vándalos, daneses, suevos y visigodos, el Imperio Romano de Oriente logró sobrevivir muchos siglos más. Sin embargo, ningún imperio es eterno y, finalmente, tuvieron que ceder Constantinopla a los turcos, quienes, finalmente, la nombraron Estambul.

El objetivo del presente trabajo de investigación es conocer una parte importante de la gran historia de la nación que hoy conocemos como Turquía, y de manera específica, desde los orígenes de las civilizaciones humanas en la península de Anatolia hasta la caída del Imperio romano de oriente, poniendo énfasis en la historia de Constantinopla. Para su desarrollo se consultaron textos que consideramos permiten una visión amplia de los hechos históricos. Los resultados esperados de un trabajo de este tipo, son el mismo conocimiento que se obtienen de una cultura poco conocida y extraña a la nuestra, y por lo tanto, nos permitirá tener una mejor comprensión de los acontecimientos actuales en Turquía.

MÉTODO

Es importante resaltar que se trata de un tema poco abordado y poco conocido en Latinoamérica, y los textos que existen denotan una profunda pasión y cariño por parte de los autores que han abordado este tema y, normalmente, se trata de escritores que han pasado gran parte de su vida en esa región. De ahí el cariño que expresan hacia estos lugares en sus textos.

Este artículo es de revisión y el método utilizado es el método histórico que sigue tres procedimientos: la heurística o búsqueda de las fuentes, la crítica y la síntesis. Sobre el primer procedimiento, nos encontramos con que no son muchos los textos que se enfocan en este periodo histórico de la Península de Anatolia, así que la primera tarea consistió en localizar un primer material bibliográfico que nos permitiera iniciar el trabajo. Posteriormente, pudimos ubicar mas fuentes y, por tanto, más información sobre el tema, tarea que incluso nos tomó algunos años, modificando continuamente la información precedente y procesarla, hasta la versión actual.

Entre los textos que se incluyeron está uno que nos pareció particularmente interesante, de Amin Maalouf (1989) *Las cruzadas vistas por los árabes*, precisamente como su título lo indica, es la visión del pueblo árabe sobre los lugares y hechos que sucedieron, y que a nosotros, tradicionalmente, se nos han narrado desde una visión occidental, y que no ha sido precisamente, la visión *más verídica de los hechos* ocurridos. Debemos recordar que por su religión e idioma el pueblo árabe se a mantenido distante del mundo occidental desde que Maoma los organizó, además fueron grandes enemigos de los bizantinos y tuvieron que enfrentar las invasiones de los cruzados.

Otros textos fundamentales fueron: *Breve historia de Turquía* de Norman Stone, *Guerras y civilizaciones* de Gérard Chaliand y *Estambul. La ciudad de los tres nombres* de Bettany Hughes, que en conjunto, me permitieron tener una visión sobre la historia de Turquía, desde un punto de vista que expresa un gran cariño por esas tierras. Otro texto importante y, que me permitió conocer mejor la historia romana, particularmente en ese periodo de la historia en el que el Imperio romano voltea la vista hacia oriente con gran interés, fue el de Barry Cunliffe, *Roma y el suo imperio*.



Figura 1.- Mapa de la Península de Anatolia. Fuente: (hablemosdeislas.com>c-asia>anatolia).

RESULTADOS.

La península de Anatolia en la prehistoria.

La Península de Anatolia estuvo poblada desde la época prehistórica, lo que habla de las buenas condiciones climáticas con las que siempre ha contado para el desarrollo de diferentes asentamientos y culturas. Se han descubierto centros de población en los alrededores de Antalya, en las cuevas de Karain, Belbasi y Beldibi correspondientes al paleolítico superior, alrededor del octavo milenio a. C., aunque hay restos de ocupación humana que se remontan a 100 000 años de antigüedad (Fabregat, 2016). Recientemente fue descubierto un complejo religioso llamado Göbekli Tepe, cuya antigüedad se data alrededor del año 9 000 a.C., es decir, al periodo neolítico que surge al finalizar la edad de hielo. Esto ha sorprendido mucho a los arqueólogos que no alcanzan a comprender que existiera una cultura con este desarrollo cuando el ser humano, según la historia tradicional,

se encontraba cubierto de pieles y viviendo en chozas. Este acontecimiento se sitúa 6 000 años antes de Stonehenge y 6 500 antes de las Grandes Pirámides. Hasta ahora sólo se ha excavado cerca de 5% del asentamiento, por lo que las conclusiones son aún preliminares, sin embargo, este descubrimiento cambia profundamente nuestro conocimiento de esta etapa crucial en el desarrollo de las sociedades humanas, en una época dominada por cazadores-recolectores (Archanco, 2017). Con este descubrimiento se está cambiando el



Figura 2. Imagen de las ruinas de Göbekli Tepe.

Autor: Mehmet Nisanci

Crédito: Getty Images/iStockphoto

rumbo de la historia, ya que está permitiendo admitir que a la par que hubo humanos viviendo en chozas hubo civilizaciones desarrolladas que desaparecieron misteriosamente.

La colina de Mersin, así como las diferentes capas de población de Hacilar y Catalhöyük están entre las colonias que se consideraban más antiguas de la Péninsula de Anatolia hasta antes del descubrimiento de Göbekli Tepe, ya que se construyeron alrededor de 7000 años a. C. y 6500 años a. C. respectivamente (Akurgal, 1966). Recientemente, en el 2011, se descubrió el cuerpo de una mujer de ocho mil años de antigüedad, bajo la nueva estación del metro de Yenikapi, en el centro de Estambul, sepultada en un ataúd de madera “que todavía hoy sigue siendo el más antiguo jamás encontrado” (Hughes, 2018, p.47). Igualmente, en la cueva de Yarımburgaz, en los contornos de Estambul, se han encontrado restos de los primeros habitantes humanos de la región, que debido a sus 236 manantiales naturales y bosques de robles, castaños y pistacheros, era un sitio ideal para habitar. Son numerosos los restos que cubren las paredes de roca o que se encuentran dispersos por la cueva, lo “que convierte a este yacimiento arqueológico de la periferia de Estambul, en uno de los espacios habitados más antiguos del Oriente Próximo” (Hughes, 2018, p.49).

La Edad de Bronce y del Hierro

Durante la Edad de Bronce (de 3000 a 1200 a. C.), surgieron algunas ciudades-estado en la parte central y oriental de la península, como la famosa ciudad de Troya. Entre el año 2350 y el año 2150 a. C. el pueblo *hiti* habitó Anatolia central, cuya influencia se dejó sentir en el posterior periodo *hitita*, tanto en el aspecto religioso como en el cultural, de

hecho Hattusa, capital de los hititas, fue una creación de los *hati*. Esto ocurrió hacia fines del segundo milenio cuando los hititas, de origen indoeuropeo, inmigraron hacia la península de Anatolia y conquistaron a los *hati*, deteniendo así su grandioso desenvolvimiento cultural. Los hititas se expandieron hasta las mismas puertas de Egipto, convirtiéndose en uno de los grandes imperios de la Edad de Bronce. Se desarrollaron entre los siglos XVIII y XII a.C., logrando crear un gran imperio gracias a su superioridad militar y a su gran habilidad diplomática. Perfeccionaron el carro de combate ligero y fueron unos de los primeros pueblos en emplear el hierro en oriente. Como ya comentamos, ocuparon las ciudades-Estado de los *hati*, y su capital debió ser Nesa que actualmente se llama Kültepec. De esta época sobresale la ciudadela de Troya VI, una fortificación que debió ser una de las más bellas de su tiempo, y que al parece, no tuvo contacto con Hattusa. Es precisamente esta Troya VI la que Homero relata en su *Ilíada* (Akurgal, 1966; CLCT Argentina, 2013).

El descubrimiento del hierro cerca del año 1200 a. C., así como la presencia de pueblos tracios en Troya VII, cambiaron las relaciones de poder en la región. Parece ser que en el año 1180 los tracios invadieron Hattusa, que permanecía como una de las cinco ciudades-Estados de los hititas, y en el año 1170 a. C., ya se encontraban frente a las fronteras de Asiria. La invasión de estos fue catastrófica para los pueblos cultos de Asia Menor, a tal grado que en Anatolia Central se perdió por completo la tradición hitita y no volvió a existir una población urbana hasta la creación del estado frigio (Akurgal, 1966). Tracia, por otra parte, era una región que no estaba cultivada, se encontraba cubierta de bosques, cuyos yacimientos minerales, especialmente los de oro, convirtieron esta región en una posesión codiciada (<https://www.fisicanet.com.ar>, s/f).



Figura 3.- Capadocia, patrimonio de la humanidad. Los hititas fueron los primeros habitantes de este lugar excavado en las montañas aprovechando la toba calcárea que da un aspecto único al lugar.
Fuente: Cedeño, 2012.

Los *urarteos* o *urartios*, descendientes de los hurritas¹, fundaron un imperio con una cultura influenciada fuertemente por los asirios. Habitaron el extremo este de Anatolia, actual territorio armenio. Su capital fue Urartu, uno de los primeros reinos de Armenia. Por su parte, los asirios, pueblo nómada de origen semita y que habitaron un territorio

¹ Pueblo que habitó el norte de Mesopotamia y sus alrededores, y de los cuales existen pocas fuentes directas.

comprendido entre los ríos Eufrates y Tigris, se consideran antecesores del gran imperio de Mesopotamia, siendo “el primer imperio propiamente militar del mundo” (Chaliand, 2007, p.37).

Los *frigios*, de origen tracio, se asentarían en la región central de Asia Menor, entre el 725 y 675 a. C. Su cultura tendría gran influencia de la cultura griega, de los hititas de la última época, y de los ya mencionados urartios. Lo poco que se sabe de esta cultura se debe a Heródoto. Seguramente contribuyeron en la destrucción de Troya VII y de Hattusa. Su capital fue Gordium hasta que finalmente cayeron víctimas de los *cimerios* en el primer cuarto del siglo VII.

Es importante referirnos a los pueblos tracios que originalmente ocupaban el territorio de la actual Bulgaria, eran de origen indogermánicos y tuvieron buenas relaciones comerciales con los griegos, los cuales fundaron colonias en los asentamientos tracios, y de los cuales los tracios aprendieron sobre la moneda, la cultura de la escritura y el mundo de los dioses griegos (iGENEA, s/f, s/p). Su civilización se desarrolló desde el III milenio a.C. hasta el siglo III a.C. De acuerdo a Herodoto la nación tracia era la más numerosa detrás de los indios y “solo por su individualismo tribal no lograban unificarse en una gran potencia” (Fayanás, 2021, s/p).



Figura 4. Imagen de guerrero tracio. Fuente: (Fayanás, 2021, s/p).

Del pueblo cimerio hay muchas dudas sobre su origen. Los primeros que los mencionan fueron los asirios quienes los calificaban como un pueblo bárbaro de jinetes nómadas, extendido por las estepas del Cáucaso (hoy Azerbaiyán y norte de Irán). Se volvieron populares gracias a la historia fantástica de *Conan*, un héroe creado en 1932 por el estadounidense Robert E. Howard, y que nació “en las sombrías tierras montañosas de Cimmeria”. Un grupo numeroso de ellos se dirigió a la península de Anatolia, empujados por otro belicoso pueblo nómada oriental de origen iranio conocidos como los *escitas* (Cantos, 2016), pueblo que se ubicaba al norte del río Oxus (actualmente Amu Daria) (Chaliand, 2007), ocuparon un vasto territorio que comprendía Rusia, Ucrania y Asia Central.

En tanto, *los licios, los lidios y los carios*, crearon importantes civilizaciones en las regiones centro occidentales de Anatolia. (Akurgal, 1966) (<https://www.historiaeweb.com>, 2016). Tanto los licios como los lidios eran pueblos autóctonos de Anatolia. Zante fué la

capital de Licia. Sardes fue la capital de Lidia, famosa por su riqueza en oro, por su potencia comercial y ser fuente de arte helénico en Anatolia. Fué el primer lugar donde se acuñó moneda. Ambas culturas se desarrollaron del 600 al 200 a.C. Los carios eran descendientes de los *lelegianos* inmigrados a Anatolia durante la época de la civilización micénica del rey Minos (Burak, 2013; CLCT Argentina, 2013).

Anatolia también estuvo dominada por los persas durante dos siglos (del 546 a. C al 334 a. C.), originarios del actual Irán, ocuparon gran parte de la península. Las Guerras Médicas fueron producto de la rivalidad que se produjo entre persas y griegos en territorio turco (Akurgal, 1966). En el periodo helenístico, tres siglos a. C., las ciudades de Asia Menor occidental, junto con Alejandría y Rodas, fueron los centros culturales y artísticos de esa región.

Hasta ahora hemos podido constatar que no existió, durante la época del bronce y del hierro, un pueblo y una cultura que dominara completamente y por mucho tiempo la Península de Anatolia. Pueblos guerreros llegaban, dominaban, esclavizaban y permanecían hasta que otro más poderoso (tal vez con mejores armas), tomaba su lugar. Como ya vimos, al norte del río Oxus se encontraban los escitas, de la Península de los Balcanes procedían los pueblos tracios, y el lugar de encuentro de estos pueblos guerreros era Anatolia. Entre estos pueblos guerreros que habitaron la Península de Anatolia sobresale el poder que tuvo Asiria: “El primer verdadero imperio militar fue el de los asirios, sobre todo en los siglos IX-VII antes de nuestra era” (Chaliand, 2007, p.14), basados en que “la industria de la guerra fue el elemento sobre el que reposaron el poder y la prosperidad del Imperio asirio” (Chaliand, 2007, p.75). Para dominar a sus oponentes los pueblos que se imponían en la región, la tecnología militar fue fundamental: las primeras armas fueron de bronce y se utilizaron en Mesopotamia y Egipto. En el segundo milenio apareció el hierro, que permitió más efectividad y más durabilidad. El carro se convirtió en el elemento de choque en las batallas. El arma arrojadiza por excelencia de los pueblos de la alta Asia fue el arco. “Los propósitos principales de la guerra antigua fueron la reducción a la esclavitud de los vencidos y el tributo anual pagado por las regiones recientemente ocupadas” (Chaliand, 2007, p.71).

La crisis del Imperio romano.

Para entender la influencia que los romanos tuvieron en Bizancio-Constantinopla, y en Anatolia en general, es necesario contextualizar la situación del Imperio romano que dio como resultado la necesidad de dividir el imperio.

Ante la crisis económica que sufría el Imperio romano y ante la necesidad de organizar el ejército y reestructurar la antigua maquinaria administrativa, el emperador Diocleciano, nombrado en el año 284, lleva a cabo una serie de reformas que comenzaron a darle a Roma ese sabor bizantino que el imperio asumiría en Constantinopla (Cunliffe,

1981).

Las invasiones bárbaras del siglo III habían demostrado claramente que el ejército ya no era suficiente para resolver los problemas en la frontera, por ello al inicio del siglo IV fue transformado. De esta forma se sucedieron reformas financieras y militares, provocando el crecimiento de la burocracia, por lo cual Diocleciano renovó la estructura administrativa del Imperio, adaptándola a estas nuevas conformaciones. Tras hacerse evidente que un solo hombre no podía gobernar eficientemente un territorio tan amplio, en el año 286 nombró a Maximiano como co-Augusto (o coemperador), y se instaló en Nicomedia, en Asia Menor, para desde ahí gobernar el oriente. Siete años después Diocleciano nombro a otros dos emperadores-sucesores: Constanzo y Galerio, con lo que el Imperio se dividió en cuatro partes, como una tetrarquía: Diocleciano gobernó en las provincias orientales (residió en Izmir, Turquía, de cuyo palacio se conserva muy poco); Galerio, la región del Danubio y los Balcanes (Sremska Mitrovica en Serbia); Maximiano, Italia, España y África (residió en Milán); Constanzo, la Galia y la Britania (Tréveris). La nueva estructura formalizó la separación entre el ejército y la administración civil y con ello hizo posible una extrema flexibilidad del aparato militar e impidió la acumulación del poder en manos de un único gobernante (Cunliffe, 1981; Könemann, 2000).



Figura 5. En esta escultura de cerca del 300 d.C., y que se encuentra a un costado de la fachada de San Marcos en Venecia, muestra a Diocleciano abrazando a Maximiano al cual nombró co-Augusto.
Fuente: Cedeño, 2023

No obstante, la tetrarquía no consiguió solucionar los conflictos entre los soberanos. Con la abdicación de Diocleciano y Maximiano en el año 305 se terminaría esta tetrarquía, a lo que le sucedería un periodo de confusión de tal manera que durante el año 308 el Imperio romano sería gobernado por al menos siete augustos, hasta que en el año 324 Constantino reunificó el Imperio y gobernó como único augusto hasta su muerte en el año 337 (Cunliffe, 1981; Könemann, 2000).

Constantino fue el hijo primogénito de Constanzo y de Helena, una camarera hija del posadero que Constanzo conoció en una hostería a su paso por la ciudad mesia de Naiso (en la actual Serbia); Constantino nació entorno el año 272 d.C. Cuando Constanzo fue nombrado César, Constantino “será llamado a la corte de Nicomedia, donde se le ofrecerá la rigurosa educación que exigía el caso” (Hughes, 2018, p.128). Tiempo

después Constantino reafianzaría su poder con dos grandes batallas definitivas: una en Puente Milvio a las afueras de Roma (año 312) y otra en Chrysopolis (lugar separado de Bizancio por el Bósforo, esto en el año 324), derrotando a sus rivales: Majencio y Licinio, respectivamente. Se cuenta que Constantino ante el Puente Milvio vio que una cruz se sobreponía al sol, lo que lo llevó, en el año 313, a decretar la tolerancia del imperio hacia el cristianismo (Cunliffe, 1981; Könnemann, 2000). Viajó a la antigua ciudad de Troya pensando era un lugar ideal para el nuevo emplazamiento, pero nuevamente se le apareció Dios por la noche, animándolo a buscar otro lugar para establecer su ciudad, y después de comprender la importancia geográfica de la antigua ciudad de Bizancio, fundó la nueva ciudad de Constantinopla (Hughes, 2018).

Constantinopla y el imperio bizantino.

La ciudad de Bizancio, anterior a la ciudad de Constantinopla y, desde luego, a la actual Estambul, se considera que fue fundada en la orilla europea en el año 667 a. C. por colonos griegos de Megara, en el llamado Cuerno de Oro (Cunliffe, 1981). Sin embargo, descubrimientos recientes que se refieren a las Edades de Bronce o del Hierro, mencionan al rey tracio Bizante, quien “contrajo matrimonio con una princesa local llamada Fidalia, que aportó como dote al enlace las tierras sobre las que habría que asentarse Estambul” (Hughes, 2018, p.54).

En el siglo V a. C. fue ocupada y destruida por los persas, en parte por un deseo de Darío de expulsar a los escitas², y en parte debido al interés de cobrar impuestos a los barcos que pasaran y se detuvieran en Bizancio, para lo cual se construyó un puente de kilómetro y medio, según lo relata Heródoto (Hughes, 2018; Alvar, 2018). En el año 479 a. C. Pausanias, gran jefe espartano que participó en la batalla de Platea contra las tropas persas de Jerjes, y sobrino del heroico rey Leonidas de Esparta, inició la reconstrucción de la ciudad, y es muy probable que fuera él el que ordenara levantar las primeras murallas con el fin de preservar su encanto. Debido a su conducta “sospechosa”, Pausanias fue forzado a abandonar la ciudad por el alto mando lacedemonio (Lacedemonia o Laconia era la región a la cual pertenecía Esparta), y regresar a Esparta. En año 408 a. C. Bizancio fue conquistada por el polémico líder militar ateniense Alcibíades y, posteriormente, pasó a manos de los atenienses por medio de una serie de maniobras políticas. En el año 405 a.C., en la batalla de Egospótamos, a 240 kilómetros al sur de Bizancio, los atenienses fueron derrotados y de nuevo expulsados por los espartanos (Hughes, 2018).

Alejandro Magno, en su camino de conquista de Asia Menor pasó de largo por Bizancio, ya que al parecer no le veía gran valor, aún así la ciudad perteneció a los macedonios mientras Alejandro vivió, quienes dismantelaron de forma gradual las murallas

2 Pueblo guerrero nómada de origen incierto y que aparece en el siglo VIII a.C. Entraron en conflicto con los cimerios a los cuales vencieron y expulsaron de la región septentrional del mar Negro y, posteriormente, fueron derrotados por los asirios. Tiempo después, aparecen como conquistadores en Mesopotamia hacia el 650 a. C.

hacia el año 334 a. C., por el temor de una posible alianza de la ciudad con los persas.

En el año 146 a.C. los romanos construyeron la Vía Egnatia para controlar a los macedonios. Se trataba de una calzada pavimentada con grandes losas de piedra, que iniciaba en Dirraquio (actual Durrës, Albania), cruzaba la península de los Balcanes y terminaba en Bizancio, y se convertiría durante dos mil años en la principal arteria de comunicación entre Roma y la actual Estambul. Este camino empedrado cambió radicalmente la suerte de Bizancio, que dejaría de ser un simple punto de paso para convertirse en meta de viajeros. Prácticamente se conectó con la famosa Vía Apia que unía Roma con Brindisi, que se encuentra justamente enfrente de Dirraquio, al otro lado del Adriático (Hughes, 2018).

En el año 73 d.C., el emperador romano Vespaciano incorporó formalmente a Byzantium al Imperio romano como una provincia más. Adriano (que gobernó del 117 al 130 d.C.), mandó construir un acueducto en el año 117 d.C. Entre 193 y 194 d.C., Cayo Pescenio Niger se proclamó emperador de Roma eligiendo a Bizancio como centro de operaciones, debido a que se hallaba rodeada de una enorme y fortísima muralla. Fue asérrimo rival de Septimio Severo (primer emperador romano proveniente de las provincias africanas, y que gobernó del año 193 al 211), quien también aspiraba al trono por lo que



Figura 6.- El Teatro de Aspendos es el edificio de su clase mejor conservado de los tiempos antiguos, una de las obras más bellas de la Antigüedad, y un clásico ejemplo de la arquitectura romana. Construido por el arquitecto Zenón durante la época de Marco Aurelio. Fuente: Cedeño, 2012.

mantuvo sobre Bizancio un brutal asedio de tres años, hasta que capturó y decapitó a Niger (Hughes, 2018; Cunliffe, 1981). En el año 196, Septimio Severo tiró las murallas, masacró a los habitantes y redujo a escombros las construcciones existentes, sin embargo años después y, entendiendo la importancia estratégica del lugar, reconstruyó la ciudad y la amplió. (Cunliffe, 1981; www.estambul.es/historia). Denominó a la ciudad como Augusta Antonina en honor a su hijo Caracalla. También erigió un monumento el cual se le conocería como el *Milion* y que señalaba el kilómetro cero del imperio (Hughes, 2018).

Es de llamar la atención que antes que se decidiera instalar ahí la sede del Imperio

romano de oriente, la ciudad de Bizancio ya llamaba fuertemente la atención de los emperadores romanos, tanto por su ubicación estratégica como por las fuertes murallas que le fueron construidas a través de los años. Se escribe mucho sobre la decisión de Constantino en fundar la sede de su nuevo imperio en Bizancio. Él pensaba en Troya para este fin, pero se le apareció Dios y lo animó a buscar otro emplazamiento. Las razones de esta elección podrían ser:

o bien Constantino no se había apartado de su juventud del trayecto seguido por Diocleciano en su gira por la región y tras llegar a Byzantium había quedado impresionado por su potencial, o bien – y esto es lo más probable – la ciudad contaba ya con una reputación que la hacía atractiva. (Hughes, 2018, p.152)

La decisión de Constantino de convertirse al cristianismo es también un misterio, aunque la causa esté muy relacionada con el hecho de que mató a su primogénito y a la madrastra de este, por un supuesto romance entre ellos, aunque probablemente ya se había interesado en el cristianismo desde antes de este suceso (Hughes, 2018).

El surgimiento del cristianismo tiene mucho que ver con la ciudad de Bizancio, ya que en sus cercanías se dieron hechos históricos importantes para los cristianos. Aún cuando el cristianismo del siglo III d.C. sólo se consideraba como una secta, su constante crecimiento en ciudades como Byzantium ponía en predicamento a los romanos, “lo que si es seguro es que desde los Balcanes hasta Bakú, los cristianos y los judíos fueron objeto de duras persecuciones; desde luego los que residían en la ciudad de Byzantium no fueron ninguna excepción” (Hughes, 2018, p.119). Y sin embargo, Constantinopla como capital, siguió siendo hasta el siglo XI una muralla para la cristiandad (Chaliand, 2007).

Se considera que la fundación de la ciudad de Constantinopla fue en el año 324 d.C.. Se construyó sobre siete colinas al igual que Roma y se le asignaron casi 8 kilómetros cuadrados para su emplazamiento. “Un grandioso experimento” (Hughes, 2018, p.164). El lugar preciso de la muerte de Constantino es también un misterio hasta hoy, parece ser que fue Nicomedia, o en el camino entre esta ciudad y Constantinopla, hecho que tuvo lugar el 22 de mayo de 337. Su cadáver fué expuesto durante más de tres meses en el Gran Palacio, en un ataúd de oro. Otro gran misterio es el paradero actual de sus restos. Tras su muerte, “los cristianos sufrieron terrible represalias” (Hughes, 2018, p.182).

A la muerte de Constantino, “sus tres hijos - Constantino, Constancio y Constante - ocuparon el gobierno en calidad de coemperadores y se repartieron los territorios de Constantinopla”. Constancio II eliminó a los hermanos y se quedó como heredero del imperio en el año 350, pero quien realmente controlaba al ejército, al estado y los asuntos religiosos era Eusebio, su eunuco favorito. Esto originó la poca popularidad del soberano, quien perderá el poder en manos de su yerno y medio sobrino, Juliano el Apóstata. Después de la muerte de Constancio II y, con el apoyo de los ejércitos de oriente, fue proclamado emperador, entrando en la ciudad por la Puerta de Carisio (la misma que usaría

mil años después el sultán otomano Mehmed), sin embargo en el año 363, cinco meses después de regresar a la ciudad, Juliano fue mortalmente herido en una batalla contra los persas. Joviano, un oficial del estado mayor romano, y que había sido el encargado de llevar el cadáver de Constantino hasta el Gran Puerto de Constantinopla, fue proclamado emperador. Se apresuró a reinstaurar el cristianismo (que Juliano quiso suprimir), y a devolverle su condición de religión de estado, sin embargo de camino a la capital falleció por asfixia. Posteriores sucesores potenciales amenazaron con volver a transformar la ciudad Constantinopla, en un desgarrado tejido fragmentado controlado por un puñado de jefes militares, hasta que un lugarteniente de Joviano, Valentiniano, se hizo del poder y gobernó el Imperio romano de occidente del año 364 hasta el 375, nombrando a su hermano Valente coemperador o emperador de oriente (Hughes, 2018). Este último, después de derrotar y matar al usurpador Procopio en el año 366, tuvo que enfrentar la muerte de su hermano Valentiniano I de un ataque cerebrovascular. Sus hijos Graciano y Valentiniano II, fueron nombrados como Augustos.

Al final del siglo IV d.C. se presentó la crisis goda. En una de las orillas del Rin se estaban reuniendo hordas de refugiados y pueblos desplazados, ya que los sanguinarios hunos los habían obligado a trasladarse al sur y al oeste. Valente ordenó que se permitiera cruzar el río a estos refugiados, sin embargo, en lugar de tratarles como iguales los romanos optaron por menospreciar a los godos, quienes se rebelaron, se unieron visigodos y ostrogodos y, eventualmente, hunos y alanos, marchando hacia el este para enfrenar las tropas de Valente en Adrianópolis, actual Edirne. Valente marchó junto a su ejército, siendo masacrados en el año 378 d.C., y Valente asesinado. Graciano, hijo de Valentiniano, envió al general español Teodosio a solucionar la crisis y frenar su marcha hacia Constantinopla, persiguiendo a los godos y logrando un tratado al final en el cuál les entregaba las provincias de Tracia y Mesia (Hughes, 2018, p.198). Después de este triunfo militar, a partir del año 392 d.C., Teodosio fue nombrado co-Augusto de oriente, y a la muerte de Graciano y de Valente II, Teodosio comenzó a gobernar en calidad de emperador único.

Sus convicciones y su impulso religioso contribuirían a hacer de Constantinopla una de las mayores ciudades de la tierra, pero también acabarían provocando una conmoción en la vida de millones de personas [...] debido a que consolidó el potencial de Constantinopla como actor económico global, pero también moldeó la forma en que miles de millones de personas enfocan hoy, en todo el mundo, su experiencia espiritual. (Hughes, 2018, p.198, p.203).

Esto lo logró al crear el Primer Concilio de Constantinopla en el año 381 d.C. Fue el último emperador que dominó al mismo tiempo el Oriente y el Occidente, falleciendo el 17 de enero del 395 d.C., dejando como co-Augustos del Imperio, a sus hijos Arcadio que gobernó desde Constantinopla, y a Honorio que lo hizo desde Milán. Por su parte, los godos se establecerían en Grecia hasta que su rey Alarico fué nombrado magíster militum de Iliria, desde donde planearía el asalto y saqueo de Roma, que finalmente ocurrió el 24 de agosto

del año 410 (Hughes, 2018).



Foto 7.- Teodosio II en el año 478, reparó y amplió las murallas de la ciudad construidas por Constantino, mismas que resistieron hasta la llegada de los cruzados cristianos en 1204. Fuente: Cedeño, 2012.

Al inicio del siglo V, Teodosio II *el Calígrafo* (nieto de Teodosio I y que gobernó del año 408 al año 450), construyó en Constantinopla un colosal sistema de defensa, después de que Roma cayera ante las invasiones bárbaras de los hunos y de los vándalos (Cunliffe, 1981). Esta muralla se elevaba casi nueve metros y estaba flanqueada por 96 torres que sobrepasaban la muralla por dos metros. “En el espacio libre no había ninguna construcción, salvo cisternas y campos cultivables, que fueron útiles durante los asedios” (Chaliand, 2007, p.80). Estas murallas resistirían hasta la llegada de los cruzados cristianos en el año 1204 (Cunliffe, 1981). “Constantinopla fue probablemente, durante tres o cuatro siglos (del 400 a 700, aproximadamente) la ciudad más grande del mundo, antes de que la rebasara Changan (la actual Sian) y de que la alcanzase Bagdad” (Bairoch, 1990, p.109). Para entonces contaba con alrededor de 200 mil habitantes (Chaliand, 2007).

En el año de de 476 cae el Imperio romano de occidente a manos de Odoacro, jefe bárbaro de los hérulos, quien sería derrotado y muerto en Rávena por Teodorico el Grande, rey de los ostrogodos, que fue enviado por el emperador del Imperio romano de oriente, Zenón, a recuperar la península itálica. Teodorico convirtió a Rávena en capital del reino ostrogodo de Italia por casi 50 años, llevó a cabo importantes obras arquitectónicas. Los ostrogodos permanecieron en Rávena hasta que el emperador romano de oriente Justiniano la conquistó en 540.



Figura 8. En Rávena los ostrogodos gobernaron por casi 50 años, llevando a cabo importantes obras arquitectónicas como la Basílica de San Apolinar Nuevo y, el Mausoleo de Teodorico. Fuente: Cedeño, 2023.

Es precisamente con la llegada de Justiniano (del 527 hasta el año 565), que se dió el último paso hacia una verdadera independencia del estado bizantino. Fue él quien realmente construyera la identidad religiosa y de estado: fue el verdadero fundador de la estructura política bizantina. “Sus esfuerzos por reconstruir el imperio romano no buscaban otorgar a occidente nuevamente el peso que había tenido en un tiempo, sino realmente buscaban someter al mismo occidente y volverlo tributario de Bizancio” (Schug-Wille, 1970, p.6). Restauró, casi enteramente, el Imperio romano desde el punto de vista territorial (Chaliand, 2007), y continuó sirviéndose de las formas y de la cultura clásica, elementos de los cuales no podía prescindir, sin embargo, destruyó los elementos paganos del arte clásico, de esta forma, representantes de la ortodoxia fueron expulsados de la universidad de Constantinopla, y con ello, se dio fin a la larga tradición pagana de la escuela filosófica de Atenas (Schug-Wille, 1970; Risebero, 1991). También se respaldó en la organización de juegos consulares, lo que le permitió una vía de comunicación directa con el pueblo, y “promovió con el máximo ánimo la industria de la seda” (Hughes, 2019, p.341).

Administrativamente, Justiniano hizo suyo el derecho romano, pero con un nuevo código escrito, de modo que se podía concentrar en el emperador el poder estatal la legislación y la aplicación del derecho. Aprovechó la insurrección de Nika³ para reforzar aún más su poder (Schug-Wille, 1970; Lovelli, 2014). Posteriormente decidió construir una nueva iglesia para sustituir la antigua iglesia de Santa Sofía, destruida por esta misma revuelta de Nika, junto con todo el centro de la capital.

³ Acaecida en Bizancio en el año 532, que estalló en el hipódromo donde se realizaban las carreras de caballos y se usaba la invocación “nika, nika” (gana), y que buscaba derrotar al emperador.



Figura 9.- La Catedral de Santa Sofía del 537 tiene su antecedente en el templo de los Santos Sergio y Bacco, también de Constantinopla, y es obra de los arquitectos Artemio e Isidoro provenientes de Asia Menor. Fuente: Cedeño, 2012.

Los esfuerzos de Justiniano por reconquistar Italia fueron muy difíciles de llevar a cabo. En poder de los ostrogodos que a pesar de haber sido derrotados por Belisario⁴ y, expulsados de Roma, tras una serie de batallas recuperaron su poder y gran parte del territorio, por lo que se negaron a abandonar Italia, así que Justiniano decidió enviar a su otro gran general, el armenio Narsés, al mando de un ejército, que logró derrotarlos en la batalla de Taginae en 551. Posteriormente, irrumpieron los francos en Italia, los cuales también fueron derrotados en 553. Siguió una guerra terrible contra los persas y, posteriormente, contra los búlgaros con triunfos a cargo del general Belisario que incluso venció a los hunos en la Tracia en el año 559. A la muerte de Justiniano, la victoria era grande debido, principalmente, a la excelencia de la máquina de guerra del imperio dirigida por dos generales excepcionales: Belisario y Narsés (Chaliand, 2007).

Después de Justiniano, los emperadores Tiberio (578-582) y Mauricio (582-602) reorganizaron el ejército. A Mauricio se le atribuye el admirable tratado *Strategikon* sobre las características de los adversarios con los que tuvo que enfrentarse. Una hambruna azotó el Imperio, lo que hizo que el ejército se hiciera con el poder y eliminara a Mauricio, convirtiéndose así en el primer emperador que perdería su corona desde la fundación de Constantinopla. Focas, su asesino, se proclamó como emperador; “Los persas derrotaron a Focas (607), mientras que la peste, el hambre y los disturbios hicieron estragos en el imperio y en Constantinopla” (Chaliand, 2007, p.91). Heraclio mató a Focas en el año 610 y se convertiría en el nuevo emperador.

Cuando Heraclio subió al trono de Oriente (del año 610 al año 641), Bizancio tenía

⁴ General extraordinario que le permitió a Justiniano afianzar su poder absoluto: venció a los persas en la batalla de Nara en el 528, y consiguió reprimir el levantamiento de Nika. Conquistó el norte de África con una importante victoria contra los vándalos de Cártago y se apoderó de Roma en 536 (Ruiza, M., Fernández, T. y Tamaro, E., 2004).

graves problemas económicos y de organización, aún así consiguió restablecer la autoridad en la península Balcánica, y vencer a los persas sasánidas del Rey Cosroes II, que habían intentado invadir Constantinopla en complicidad con los ávaros, sin lograr sobrepasar las grandes murallas de la ciudad. Fueron expulsados de Asia menor y, posteriormente, Heraclio penetró en su territorio y, a marchas forzadas llegó a Mesopotamia, derrotándoles en el año 627 en Nínive. Siguió a Cosroes II hasta Ctesifonte donde, finalmente, lo pudo ejecutar (Chaliand, 2007), así que se apresuró a negociar la paz en términos favorables, exigiendo la devolución de los territorios perdidos, así como fragmentos de la Vera Cruz, que se encontraba en Ctesifonte desde el año 614, llevada por prisioneros cristianos desde Jerusalem. Se dice que en el año 626, la Virgen María (conocida hoy como la Virgen de Blanquerna), se apareció para rechazar a todos esos enemigos de Constantinopla. Es importante resaltar el hecho que ya desde esta época aparecen los turcos como aliados incómodos de los bizantinos, puesto que los territorios que ocupaban estos estaban muy conectados con la Ruta de la Seda (Hughes, 2018).

Podríamos concluir que después del gran periodo de estabilidad que Justiniano brindó al imperio, los emperadores posteriores crearon confusión y poco liderazgo, hasta que Heraclio, que consiguió el trono a la fuerza, con sus triunfos militares volvió a lograr estabilidad y grandeza para el imperio, sin embargo, esto no duraría mucho, porque estaba por surgir el poeta Mahoma, líder de la gran nación árabe, pueblo que se convertirán en el gran rival de los bizantinos en Asia menor. En 622 d.C., año en que el profeta se traslada a Medina y comienza a profesar su culto, es para los musulmanes el año que inicia el cómputo del tiempo (Hughes, 2018). Poco después de la muerte de Mahoma en el año 632:

Abu Bakr, el primer califa del islam, concluyó la unificación de Arabia y, a partir de 633, envió cuatro fuertes ejércitos de entre cinco y seis mil hombres hacia el norte. Un primer enfrentamiento, entre los árabes y las fuerzas bizantinas regionales, tuvo lugar cerca de Gaza. Los bizantinos fueron derrotados. (Chaliand, 2007, p.95)

Las tropas musulmanas ocuparon gran parte del Imperio bizantino, y del Imperio sasánida (que finalmente fue aniquilado en el año 647); cayeron también Siria, Palestina, la Mesopotamia bizantina, Egipto, Armenia y España. La conquista de los árabes de las costas

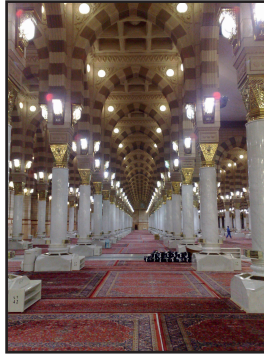


Figura 10. Mezquita de Masjid al-Nabawi donde se encuentra la tumba de Mahoma. Fuente: es.wikipedia.org

del Mediterráneo hizo que el comercio de esta zona desapareciera durante el siglo VIII, que más bien se orientó hacia Bagdad, de ahí que el equilibrio económico de la Antigüedad, que había resistido incluso las invasiones germánicas, se derrumbó ante la invasión del Islam (Pirenne, 1939). Ni en las aguas de Italia meridional, ni en el Adriático, ni en el mar Egeo, las flotas bizantinas lograron rechazar la invasión de los árabes, quienes lograron adueñarse de Sicilia, no obstante, las ciudades del sur de Italia y Venecia siguieron reconociendo al emperador de Constantinopla. Este vínculo se fue debilitando cada vez más y, el establecimiento de normandos en Italia y en Sicilia, lo destruyó definitivamente. Sin embargo, el avance del Islam no interrumpió de manera brusca la evolución económica (Pirenne, 1939).

El nieto y sucesor de Heraclio, Constante II (que gobernó desde el año 641 al año 668), intentaría sin éxito la unificación religiosa del imperio. Debido a sus conflictos con el Papa y a su deseo de restablecer su autoridad en occidente, se trasladó a Italia donde fue derrotado por los longobardos; finalmente, ante la inestabilidad del imperio, intentó moverlo hacia Siracusa (donde finalmente fue asesinado), aunque la mayor parte de los habitantes de Constantinopla nunca lo siguieron en sus planes de cambiar su ciudad sede. Su hijo, Constantino III (que gobernó del año 668 al año 685), logró frenar a los árabes que asediaban Constantinopla. El fuego griego salvó la situación⁵. (Chaliand, 2007; Hughes, 2018). Por su parte, los búlgaros, procedentes de las estepas rusas, lograron establecerse en lo que hoy conocemos como Bulgaria; derrotaron a los romanos bizantinos obligándolos a reconocerlos como el Primer Imperio búlgaro en 681. Algunos autores sitúan en este periodo la instauración de los *themas*⁶ en la frontera oriental que permitió a los soldados de

5 El fuego griego era una arma basada en una sustancia incendiaria que utilizaron los bizantinos a partir del siglo VI. Se desconocen los componentes, aunque es posible que estuviese compuesta de petróleo en bruto, azufre, cal viva, resina, grasa y salitre (Santiago, 2019).

6 El soldado-labrador podía dedicarse libremente a sacar provecho de sus tierras, pero estaba obligado a movilizarse en caso de incursión o invasión extranjera. La propiedad se volvió heredable al primogénico, que adquiría las mismas obligaciones del padre. Se regían bajo la autoridad de generales. Este sistema se fue perfeccionando con el tiempo, y duró casi 150 años (Chaliand, 2007).

frontera la posesión del suelo que vigilaban, lo cual los ligaba a su tierra (Chaliand, 2007).

Justiniano II (669-711), logró derrotar a los búlgaros en Tesalonica y a los eslavos posteriormente, sin embargo, se conflictuó nuevamente con los árabes, perdiendo una batalla cerca de Sebastopolis, que trajo como consecuencia la pérdida de importantes territorios como Armenia (Chaliand, 2007).

Terminada la dinastía heracliana, la dinastía de los isaurios gobernó el Imperio bizantino desde el año 717 hasta el 802. Constantinopla logró resistir la presión de los imperios que intentaban destruirla, también desarrolló sus instituciones (creadas en el siglo VIII) y, transformó el derecho. El fundador de la nueva dinastía, León III *el Sirio* ó el Isaúrico (del 717 al 740), organizó el ejército y obligó a los árabes a retirarse de Asia menor. Mientras tanto dos grupos antagónicos se enfrentaban en el terreno de la espiritualidad. Estos grupos fueron los iconófilos, partidarios del culto a las imágenes, y los iconoclastas, que deseaban eliminarlos; esta lucha acabaría por desestructurar el conjunto de la sociedad bizantina. León III apoyó a los iconoclastas, lo que ocasionó revueltas populares que recibieron el apoyo de los patriarcas y del papa. “El emperador prohibió el culto a las imágenes y ordenó la persecución de sus devotos” (historiaenred-uni.blogspot.mx, s/f: s/p).

Un nuevo asedio árabe a Constantinopla ocurrió en los años 717-718, del cual lograron salir avantes gracias al apoyo de los búlgaros, al frío intenso del invierno y, nuevamente, al fuego griego (Chaliand, 2007).

Constantino IV (740-775), hijo de León III, continuó con la misma política religiosa. Después de conseguir campañas victoriosas contra los árabes en Armenia y Mesopotamia (por el declive de los omeyas), reinició las hostilidades contra los búlgaros a los cuales derrotó aunque perdió la vida. Poco antes, en el año 754, preparó un concilio en el que reunió a todos los obispos orientales quienes se pronunciaron a favor de los iconoclastas, política que fue mal recibida y con lo cuál se provocaron muchas crisis. Con la dinastía amoriana (de la ciudad de Amorium), y los emperadores Miguel II (820 -829) y su hijo Teófilo (829-842), se inició la segunda fase de la querrela religiosa, aunque se sentaron las bases del final del conflicto mediante el concilio de Nicea en el año 843.

Podríamos concluir que desde el siglo VI, el Imperio bizantino “intentó reconstruir integralmente el territorio que ocupaba antaño el Imperio romano, y casi lo consiguió” (Chaliand, 2007). En los siglos siguientes hasta la mitad del siglo IX, llevaría una auténtica lucha externa por la supervivencia de las invasiones e interna por el conflicto de las imágenes y de la lucha del poder,

Los árabes se apoderaron de Siracusa en el año 878 y, con esto, de Sicilia (Pirenne, 1939). Basilio I o Basilio Augusto, llamado *el Macedonio* (867-886), fué un campesino del que incluso se desconoce el nombre de su padre, y fue el quien fundó la dinastía macedónica que rigió a Constantinopla cerca de dos siglos, proporcionando al imperio una época de esplendor político, económico y cultural (Álvarez, 2017; historiaenred-uni.blogspot.mx, s/f). “Su reinado se distinguió tanto por el poderío militar alcanzado como por

la acertada gestión gubernamental que llevó a cabo, favoreciendo una etapa de esplendor político y cultural en el Imperio Bizantino” (Álvarez, 2017, s/p). Llevaría a cabo también una importante obra de renovación y puesta al día del derecho romano y, partir de esa reforma, tanto el emperador como el patriarca de Constantinopla ejercerían los poderes temporal y espiritualmente de forma separada. En este periodo también se logró una expansión territorial con la que el Imperio de oriente se convertiría en la mayor potencia de la Europa del momento; los bizantinos fueron de nuevo señores del Mediterráneo y especialmente del Adriático. Su hijo León VI, *el Sabio* (886-911). Fracasó en su política exterior y no logró tantos éxitos en el campo de batalla como su padre Basilio (historiaenred-uni.blogspot.mx, s/p).

Constantinopla ejerció una gran influencia sobre los rusos meridionales en asuntos como religión (cristianismo), arte, escritura, el uso de la moneda y hasta en su forma de organizarse. Con ellos el comercio por el Bósforo se volvió muy importante (Pirenne, 1939). La expresión <<rus>> designaba a eslavos y varegos de la Rusia kieviana (la Ucrania actual). Los <<rus>> atacaron vanamente Constantinopla en el año 860. No obstante, en el siglo X emergió una potencia rusa que asimiló progresivamente a los varegos y destruyó el janato jázaro (950). El príncipe Igor de Kiev intentó en dos ocasiones invadir Constantinopla sin éxito, finalmente firmaron un tratado (971) en el que el príncipe Sviatoslav de Kiev se comprometía a suministrar tropas al imperio bizantino a cambio de privilegios comerciales, “sin embargo, las relaciones siguieron siendo conflictivas hasta la conversión al cristianismo de Rusia (988). Rusia se volvió entonces el aliado más importante del Imperio bizantino” (Chaliand, 2007: 118-119).

Armenia jugó siempre un papel relevante en su alianza con el Imperio bizantino. Al menos cuatro de los más relevantes emperadores bizantinos fueron armenios. La conquista árabe puso a Armenia bajo su poder, sin embargo, la dinastía de los macedonios que ostentaba el poder del imperio bizantino logró reconquistarla. Así, el general Nicéforo Focas, que se convertiría en el emperador Nicéforo II (963-969), inauguró un reinado glorioso y, para proteger a las nuevas conquistas, crearía tres nuevos *themas*: Chipre, Tarso y Mopsuesto. En su admirable escrito *De velatione* reflexionó ampliamente sobre las técnicas regulares e irregulares adecuadas a los *themas*⁷ (Chaliand, 2007).

A Nicéforo Focas le sucedió el armenio Juan Tzimiscés, un estratega de Mesopotamia que en complicidad con la mujer del emperador Nicéforo, lo asesinó. Bajo el nombre de Juan I (969-976), conquistó Antioquía, aunque el punto culminante de la reconquista bizantina fue alcanzado por Basilio II, hijastro de Nicéforo II, quien aplastó de manera definitiva a los búlgaros. Es precisamente a la muerte de este emperador que se inicia la decadencia del imperio, con la derrota de Manzikert en el año 1071 ante los turcos selyúcidas. Al

7 Los *themas* o temas fueron divisiones administrativas que se establecieron en la segunda mitad del siglo VII y que sustituyeron al anterior sistema provincial creado por Dioclesiano y Constantino. Los temas eran terrenos entregados a los soldados para su cultivo, creando así una forma de vida para los soldados y sus descendientes, evitando las levas impopulares, al mismo tiempo se fortalecía al ejército a un bajo costo.

emperador Constantino IX Monómaco (1042-1055) se le atribuyeron las mayores reformas de este periodo, dado que concentró los poderes en Constantinopla, debilitó el sistema de los *themata* al instaurar obligaciones fiscales, y suprimió las flotas autónomas (Chaliand, 2007).

A mediados del siglo XI sucedieron situaciones que colaborarían a la decadencia del Imperio bizantino: el cristianismo occidental se reforzó sólidamente desde el punto de vista demográfico y económico, se consolidó la potencia de Venecia, las relaciones entre el papado y el patriarcado de Constantinopla fueron cada vez más críticas, además de las esporádicas invasiones de los turcos selyúcidas en Anatolia oriental (Chaliand, 2007, p.137).

Constantinopla finalmente cayó, pero no debido a los intentos de los árabes o alguna otra de las naciones con las cuales estaban en guerra permanentemente, sino ante los cruzados occidentales enviados por el papa, quién estaba receloso por la adopción de la ortodoxia por parte de Constantinopla. Durante la Cuarta Cruzada, la ciudad fue sitiada (el 24 de junio de 1203) y, finalmente, los cruzados fueron atraídos por las riquezas de la ciudad. Para el 13 de abril de 1204 se habían apoderado de todos sus barrios y, previo a ello, los habrían incendiado, saqueado y masacrado a miles de griegos. En pocos días se destruyeron obras de arte, sobre todo las de metal, que fueron fundidas para producir monedas; los santuarios fueron profanados y las reliquias llevadas al occidente. “El arquitecto de esta operación fue Enrico Dandolo, el dogo de Venecia, un hombre de ochenta años (al parecer ciego), y con una astucia fuera de lo común, que dirigió personalmente la operación” (Crowley, 2015, p.50). El 9 de mayo de 1204, Balduino fue elegido emperador, y coronado el 16 del mismo mes por el legado papal en la Basílica de Santa Sofía.

Se puede concluir que uno de los objetivos de las cruzadas era el de permitir al comercio marítimo de Europa occidental, así como monopolizar el tráfico desde el Bósforo y Siria hasta el estrecho de Gibraltar (Pirenne, 1939), lo que ocasionó que los venecianos, los genoveses y los turcos rivalizaran con los bizantinos por el control del comercio marítimo. Los cruzados permanecieron en Constantinopla por más de 50 años, saqueando y destruyendo una parte importante de la ciudad. “Durante los dos siglos siguientes, Bizancio permaneció bajo dominio latino, y aunque se recuperó quedó quebrada” (Stone, 2012, p.26). “En realidad, por lo general los bizantinos preferían a sus vecinos musulmanes, con los que llevaban tiempo conviviendo...” (Crowley, 2015, p.49).

El Imperio bizantino había dejado de existir, para ser sustituido por un mediocre Imperio latino que se hundió en 1261. Los bizantinos que lograron huir se refugiaron en Nicea, en Salónica y en Trebisonda. A pesar de este periodo de decadencia, el imperio logró subsistir gracias sobre todo, a su enorme reputación, ya que en ese momento carecía de un ejército como tal (Chaliand, 2007). A esto habría que sumar la aparición de la Peste Negra (Crowley, 2015), y a una serie de terremotos que devastaron la ciudad y hundieron la cúpula de Santa Sofía.

Los turcos osmanlíes tomaron Brusa (1326), Nicea (1329) y Nicomedia (1337), mientras que los serbios amenazaban Constantinopla, que estaba al borde de la guerra civil. Esta confusión reinó durante medio siglo (Chaliand, 2007). Recordemos que el deseo del Islam por Constantinopla se remonta al origen del propio Islam, en la época en que el profeta Mahoma unificó a las belicosas tribus de Arabia. A pesar de esto, no fueron los árabes los primeros en conquistar Constantinopla. Finalmente, Constantinopla cayó ante los turcos de Mehmed II en el año de 1453.

La caída de Constantinopla fue un trauma para Occidente; no solo hizo mella en la confianza del cristianismo, sino que también fue considerado el trágico final del mundo clásico [...] Y sin embargo, la caída también liberó a la ciudad del empobrecimiento, el aislamiento y la ruina. (Crowley, 2015, p.337)

DISCUSIÓN

El reciente descubrimiento del complejo religioso llamado Göbekli Tepe modifica todos los conocimientos científicos que tenemos sobre la historia del ser humano, ya que no existe explicación para que una cultura de este nivel se desarrollara 9 mil años a.C. Pasarán muchos años y muchas nuevas teorías tratando de explicar este tipo de asentamiento en la historia del ser humano, y la historia tal y como nos la han descrito consideramos se modificará radicalmente.

En 1983, después de un incendio, se descubrió en el cabo de Tintagel en la costa de Cornualles (uno de los 47 condados de Inglaterra ubicado al suroeste del país), un gran número de casas y almacenes donde han aparecido una importante cantidad de fragmentos de cerámica bizantina, que prueban que esta región tuvo contacto con comerciantes bizantinos “y de que estos navegaron desde el Mediterráneo oriental hasta el Occidente europeo costearo el norte de África” (Hughes, 2018, p.370). ¿Por qué existió este comercio de casi 3 500 millas náuticas? No existe aún una respuesta que explique esta relación comercial.

La historia olvida, en muchas ocasiones, el papel que desempeñan algunos personajes que influyeron de manera importante sobre personajes sobresalientes de la historia, y que normalmente se trata de mujeres. El primero de estos personajes que quisieramos recordar es Helena, la madre de Constantino, una mujer que se convirtió en gran promotora del cristianismo, al grado que regresó del Oriente Próximo con una serie de trozos de madera de la Vera Cruz. Con una gran influencia sobre los habitantes de Constantinopla, fue inmortalizada en marfil, bronce, y en monedas “y convertida en la personificación de la <<Pax>>, con una rama de olivo y un cetro en las manos (Hughes, 2018, p.177). La otra mujer que nos parece importante resaltar es Teodora, la esposa de Justiniano, que siendo una prostituta abandonada por su amante en el norte de África, regresó a Constantinopla y “abriéndose camino hasta las más altas esferas mediante la

sistemática concesión de favores de carácter sexual (y dándose a conocer también como la más reputada e incisiva de las informadoras a sueldo) – se las arregló para atraer de algún modo la atención de Justiniano” (Hughes, 2018, p.273). Justiniano buscó cambiar las leyes del país para poder casarse con ella, y cuando fue proclamado emperador, Teodora se convirtió en emperatriz, y en “uno de los personajes más influyentes de la historia del cristianismo”. Juliano la trató siempre con un respeto inquebrantable, y así, ambos tomaron con “máxima seriedad su papel de representantes terrenales de la divinidad” (Hughes, 2018, p.270, p.275)

CONCLUSIONES

Referirnos a la historia de la Turquía antes de los turcos, es necesariamente referirnos a historia de la ciudad históricamente más importante de ese periodo, merecedora de tres grandes nombres a lo largo de su historia – Byzantion o Byzantium (c. 670 a.C. al 330 d.C.), Constantinopla, al-Qustantiniyye y más tarde Kostantiniyye (c. 330 d.C. a 1930), y Estambul o Stimboli (c. 1453 d.C. en adelante), que acostumbra a dividirse en bloques provistos de entidad propia, bien precisos, y que corresponden a los periodos antiguo, bizantino, otomano y turco (Hughes, 2018). Una ciudad que desde siempre ha estado acostumbrada a ser protagonista de innumerables eventos y manifestaciones socioculturales, batallas, invasiones, deseos, sin olvidar que su belleza, hoy la clasifica como una de las más bellas ciudades del mundo. Baste un recorrido por el Bósforo para entender el porque tantos intelectuales y escritores se han enamorado perdidamente de ella, algunos de los cuales han sido fuente importante para la realización de este trabajo. Además, es uno de los lugares más sagrados del Islam sunita, junto a La Meca, Medina y Jerusalem. Como vimos a lo largo de este trabajo, grande fue su influencia entre las relaciones entre los pueblos de Asia y Europa, al grado que nos invita a declarar que “Estambul es como una piedra de Rosetta para quien quiera interpretar los asuntos internacionales” (Hughes, 2018, p.35).

Byzantion, Byzantium, Constantinopla, Kostantiniyye, Estambul: La Ciudad se ha frotado con tantos pueblos y civilizaciones, ha constituido la encarnación de una <<idea>> para tantos millones de seres, y a ejercido en tan lejanos horizontes su influencia, que es frecuente observar – y no solo en la urbe misma, sino en los lugares más insospechados – un reflejo de su historia, ya sea en relación con su condición de imperio, con su ascendente espiritual, o con los ámbitos de la cultura o la política. (Hughes, 2018, p.725)

Difícil separar el esplendor de esta ciudad con el desarrollo posterior del Imperio otomano, y con la República Turca de hoy, y seguirá siendo protagonista, porque nació con estrella, y vivirá eternamente con este mismo brillo.

Sobre el Imperio bizantino, debemos concluir que aunque este nació como un experimento que buscaba una copia del Imperio romano de occidente, finalmente resultó mucho más exitoso de lo que los emperadores romanos que inicialmente volvieron la vista

hacia la ciudad de Bizancio hubieran pensado, esto gracias a que el Imperio bizantino no rechazó sino que integró culturas regionales vecinas, asumiendo así, un rasgo característico oriental y una versatilidad que le permitiría subsistir mil años a Roma. “Un modelo excepcional de capacidad de supervivencia, teniendo en cuenta su posición geográfica de encrucijada” (Chaliand, 2007, p.44). Algunos de sus emperadores lograron darle gran estabilidad al imperio, sin embargo, las luchas religiosas y las constates amenazas que representaban las naciones vecinas, ocasionaron que siempre tuvieran que mantenerse alertas. Así, elementos importantes en la caída del Imperio bizantino fueron el descuido de su armada y el desplome de su tráfico comercial, que finalmente vino a favorecer a los venecianos y genoveses.

REFERENCIAS

Akurgal, E. (1966) “Las primeras civilizaciones de Anatolia”. En Skira, A., *Los tesoros de Turquía*. Colección: Los tesoros del mundo, Ginebra: Editions d’Art Albert Skira.

Bairoch, P. (1990). *De Jericó a México. Historia de la Urbanización*. México: Trillas.

Canfield, R. L. (1991). *Turko-Persia in historical perspective*. New York: Cambridge University Press.

Cassia, M. (2009). *La piaga e la cura*. Roma: Bonanno editore.

Crowley R. (2015). *Constantinopla 1453. El último gran asedio*. Barcelona: Ático de los Libros.

Cunliffe, B. (1981). *Roma y el suo imperio*. Bolonia: Nuova Casa editrice.

Chaliand, G. (2007). *Guerras y civilizaciones*. Barcelona: Paidós, Ibérica.

Ettinghausen, R. (1966) “El periodo islámico”. En Skira, A. *Los tesoros de Turquía*. Ginebra: Colección Los tesoros del mundo, Editions d’Art Albert Skira.

Guía turística (s/f). *Istambul*. Estambul: NET Turizm ve Ticaret A.S.

Hughes, B. (2018). *Estambul. La ciudad de los tres nombres*. México: Ediciones Culturales Paidós.

Könemann (2000). *Roma. Arte y arquitectura*. Colonia: Könemann Verlagsgesellschaft.

Maalouf, A (1989). *Las cruzadas vistas por los árabes*. Madrid: Alianza editorial.

Pirenne, H. (1939). *Historia económica y social de la Edad Media*. México: Fondo de Cultura Económica.

Risebero, B. (1991). *Historia dibujada de la arquitectura*. Madrid: Celeste Ediciones, S.A.

Schug-Wille, C. (1970). *L’ arte bizantina*. Milán: Rizzoli, Editore.

Stone, N.(2012). *Breve historia de Turquía*. Barcelona: Editorial Planeta, S.A.

Tabarelli, G. M. (1981) La gran basílica de Justiniano. En *Las Cien Maravillas*, Tomo 9, Navarra: Salvat editores.

Referencias electrónicas

Alvar, J. (13/06/2018) “Escitas: los guerreros de las estepas”. En revista electrónica National Geographic (historia.nationalgeographic.com.es/escitas-guerreros-estepas_8855) (consultado el 29/03/2020).

Álvarez, J. (5/12/2017) “Basilio I. cómo un humilde campesino se convirtió en emperador de bizancio”. EN: magazine cultural independiente (<https://www.labrujulaverde.com/2017/12/basilio-i-como-un-humilde-campesino-se-convirtio-en-emperador-de-bizancio>) (consultado el 21/03/2019).

Archanco, E. (25/05/2017) “El misterio de Göbekli Tepe, el sitio arqueológico que podría revolucionar nuestra concepción de la historia humana”. En revista digital magreT (<https://magnet.xataka.com/preguntas-no-tan-frecuentes/el-misterio-de-gobekli-tepe-el-sitio-arqueologico-que-podria-revolucionar-nuestra-concepcion-de-la-historia-humana>) (consultado el 21/03/2019).

Burak, O. (28/02/2013) *Lidios, licios y carios*. En Fundación de la amistad argentino turca. (www.fundargentinoturca.com.ar/culturas/historia/historia-anatolia) (consultado el 29/03/2020).

Cantos, J. A. (s/f) “Cimerios: un pueblo antiguo de nómadas perdido en el tiempo”. Revista digital Akergori en: (<http://www.akergori.com/cimerios-un-pueblo-antiguo-de-nomadas-perdido-en-el-tiempo/>) (consultado el 22/02/2019).

Fabregat, R. (7/07/2016) “2142-Gruta Karain Magarasi”. En (<https://rafaelcondill.blogspot.com/2016/07/2142-gruta-karain-magarasi.htm>) (consultado el 22/02/2019).

Fayanás, E. (18/jun/2021) “Los tracios, un pueblo guerrero”. Revista electrónica nuevatribuna.es, consultado el 4/oct/2023

Historiae (5/04/2016) “Historia de Urartu”. En revista digital *Historiae* en: (<https://www.historiaeweb.com/2016/04/05/historia-de-urartu/>) (consultado el 21/03/2019).

iGENEA (s/f) “Pueblo de origen Tracios – Antepasados y origen”. En (<https://www.igenea.com/pueblos-origenarios/tracios>), consultado el 3/10/2023

Lovelli, G. (8/08/2014) “La insurrección de <<Nika>>”. En revista electrónica Storie di storia (<https://storiedistoria.com/la-insurreccion-de-nika>) (consultado el 29/03/2020).

Ruiza, M., & Fernández, T. & Tamaro, E. (2004) “Biografía de Belisario”. En Biografías y Vidas. La enciclopedia biográfica en línea. (<http://xxx.biografiasyvidas.com/biografia/b/belisario.htm>) (consultado el 22/04/2020).

Santiago, M. (20/12/2019) “¿Qué era el fuego griego?”. En revista electrónica Redhistoria (redhistoria.com/que-era-el-fuego-griego) (consultado el 23/04/ 2020).

Páginas electrónicas

(<https://www.estambul.net/historia/quien-es-ataturk/>) (consultado el 21/03/2019).

(www.eluniversal.com.mx/notas/898795.html) (consultado el 21/03/2019)

(<http://www.buenastareas.com/ensayos/Turquia/4103879.html>) (consultado el 21/03/2019)

(https://www.fisicanet.com.ar/cultura/europeos/ap02_tracios.php) (consultado el 21/03/2019).

(<https://ephesusbreeze.com/es/efeso/historia>) (consultado el 21/03/2019).

(www.acogerycompartir.org/Archivo/2005/Turquia2005/Materiales/Turquia-historia.pdf) (consultado el 25/03/2019).

(www.estambul.es/historia) (consultado el 21/03/2019).

(<https://historiaybiografias.com/turcos/>) (consultado el 25/03/2019).

(<https://www.ecured.cu/Tártaros>) (consultado el 25/03/2019).

(www.portalplanetasedna.com.ar/turcos.htm) (consultado el 25/03/2019).

(hablemosdeislas.com>c-asia>anatolia) Anatolia, ubicación, mapa, turismo, religión y más (consultado el 27/04/2019).

(historiaenred-uni.blogspot.mx/p/imperio-romano-de-oriente-o-imperio.html) (consultado el 15/11/2014).

Videos

CLCT (2013) *La historia de Turquía, Anatolia*. En Centro de Lengua y Cultura Turca – Argentina (youtube).

LA CONSTRUCCIÓN DEL DESARROLLO TERRITORIAL DESDE ABAJO: UNA APROXIMACIÓN DESDE LOS TERRITORIOS COLECTIVOS DE COMUNIDADES NEGRAS EN COLOMBIA

Data de aceite: 01/12/2023

Reinado Cuesta Borja

Magister en gobierno y políticas públicas, candidato a doctor en Estudios territoriales de la Universidad Caldas (Colombia), profesor asociado, adscrito a la Facultad de Ciencias Administrativas, Económicas y Contables de la Universidad Tecnológica del Chocó “Diego Luís Córdoba” (Colombia). Su interés investigativo se centra en los estudios del territorio, la identidad étnica en contextos de comunidades negras, conflicto y paz. <https://orcid.org/0000-0002-9911-7801>

El presente trabajo es producto de la investigación doctoral del autor en el Doctorado en Estudios Territoriales de la Universidad de Caldas (Colombia), a través del programa de investigación Reconstrucción del Tejido Social en Zonas de Posconflicto en Colombia (Código SIGP: 57579) y el proyecto de investigación Hilando Capacidades Políticas para las Transiciones en los Territorios (Código SIGP: 57729), financiados en el marco de la convocatoria Colombia Científica: Contrato núm. FP44842-2132018.

RESUMEN: Cuando se habla de desarrollo territorial, se hace referencia a un proceso de cambio de las estructuras sociales que existen en una unidad espacial, construida

desde los dispositivos de apropiación territorial en sus distintas escalas. Ahora bien, en su acepción más convencional, el concepto de *desarrollo* ha sido abordado desde una perspectiva más economicista, en la cual el desarrollo está asociado al crecimiento económico, al mejoramiento de la calidad de vida de las personas. Sin embargo, se deja de lado los procesos de desarrollo alternativo a esta mirada, los cuales se construyen desde los saberes situados y, desde su esencia, constituyen una resistencia a la mirada hegemónica del desarrollo territorial. A partir de un estudio de caso, el presente artículo reflexiona sobre las complejidades en la construcción del desarrollo territorial en contextos de territorios étnicos como los Consejos Comunitarios de comunidades negras.

PALABRAS CLAVE: desarrollo territorial desde abajo, territorio, territorio colectivo de comunidades negras, Cocomacia.

THE CONSTRUCTION OF TERRITORIAL DEVELOPMENT FROM BELOW: AN APPROACH FROM THE COLLECTIVE TERRITORIES OF BLACK COMMUNITIES IN COLOMBIA

ABSTRACT: When speaking of territorial development, reference is made to a process of change of the social structures that exist in a spatial unit, built from the devices of territorial appropriation in its different scales. However, from its most conventional meaning, the concept of development has been approached from a more economic perspective from which development is associated with economic growth and the improvement of people's quality of life, leaving aside the processes of alternative development to this vision that is built from situated knowledge and that from its essence constitutes a resistance to the hegemonic vision of territorial development. Based on a case study, this article reflects on the complexities in the construction of territorial development in contexts of ethnic territories such as the Community Councils of black communities.

KEYWORDS: territorial development from below, territory, collective territory of black communities, Cocomacia.

A CONSTRUÇÃO DO DESENVOLVIMENTO TERRITORIAL A PARTIR DE BAIXO: UMA ABORDAGEM DESDE OS TERRITÓRIOS COLETIVOS DAS COMUNIDADES NEGRAS NA COLÔMBIA

RESUMO: Quando se fala em desenvolvimento territorial, faz-se referência a um processo de alteração das estruturas sociais existentes numa unidade espacial, construído a partir dos dispositivos de apropriação territorial nas suas diferentes escalas. No entanto, desde o seu sentido mais convencional, o conceito de desenvolvimento tem sido abordado a partir de uma perspectiva mais econômica a partir da qual o desenvolvimento é associado ao crescimento econômico e à melhoria da qualidade de vida das pessoas, deixando de lado os processos de desenvolvimento alternativo a esse olhar que se constrói de um saber situado e que por sua essência constitui uma resistência ao olhar hegemônico do desenvolvimento territorial. A partir de um estudo de caso, este artigo reflete sobre as complexidades na construção do desenvolvimento territorial em contextos de territórios étnicos como os Conselhos Comunitários de comunidades negras.

PALAVRAS-CHAVE: desenvolvimento territorial a partir de baixo, território, território coletivo das comunidades negras, Cocomacia.

INTRODUCCIÓN

La declaración de Colombia como un país pluriétnico y multicultural, a través de la expedición de la *Constitución Política de Colombia* (1991) y su posterior reglamentación en la Ley 70 de 1993, reconoció el derecho a la propiedad colectiva de las tierras que las comunidades negras ocupaban, de acuerdo a sus tradiciones ancestrales, en zonas ribereñas de la cuenca del pacífico colombiano, las cuales, inicialmente, fueron proclamadas por el Estado como baldíos (Ortiz Acosta & Mendoza Ospina 2012). Así, para la entrega de títulos colectivos, las comunidades negras solicitantes deben organizarse en Consejos Comunitarios, los cuales constituyen el órgano responsable del ejercicio de gobernanza de

estas espacialidades (Hoffmann 2002). Adicionalmente, este reconocimiento permitió a las comunidades negras la reivindicación de sus derechos culturales y territoriales, con lo cual se les facilitó la implementación de un esquema de gobernanza asociado a sus prácticas tradicionales para la apropiación y la producción del espacio (Oslender 2003).

Ahora bien, los estudios sobre el desarrollo territorial se han constituido en uno de los principales aspectos de interés en la comunidad académica. No en vano autores como Escobar (2005); Ther Ríos (2006); Gutiérrez Garza (2008); Abardía & Morales (2008); Porto Gonçalves (2009); Manet (2014); Laranja (2012); Pecqueur, (2013); Adams, Cotella & Nunes (2014); entre otros, han desarrollado diversas investigaciones enfocadas en el entendimiento de las complejidades del desarrollo territorial y del papel que juegan las regiones en la construcción de sociedades sostenibles, a partir de los problemas que plantea la nueva perspectiva del desarrollo, denominada “Post-desarrollo”. Pero, ¿qué es el desarrollo territorial?, ¿por qué es un tema de tanto interés en la comunidad académica?, y ¿cuál es el papel que deben desempeñar los actores regionales en la construcción de sociedades más sostenibles? Los modelos tradicionales nos han llevado a una extralimitación catastrófica, producto de la globalización, de los excesivos e incontrolables avances en materia de ciencia, tecnología e innovación (Ctel), como lo señala Gallastegui (2011) en su estudio sobre los límites al crecimiento, el cambio climático y la innovación tecnológica.

De acuerdo con lo anterior, desde su acepción más convencional, el concepto de desarrollo ha sido abordado a partir de una perspectiva primordialmente economicista, en la que el desarrollo está asociado al crecimiento económico y al mejoramiento de la calidad de vida de las personas, pero dejan de lado los procesos de desarrollo alternativo a esta mirada, contruidos desde los saberes situados y que, en su esencia, constituyen una resistencia a la mirada hegemónica del desarrollo territorial (Gudynas 2011; Cubillo-Guevara, Hidalgo-Capitán & García-Álvarez 2016). En este sentido, el presente artículo reflexiona sobre las complejidades que se encuentran en la construcción del desarrollo territorial desde abajo en contextos de territorios étnicos, como los Consejos Comunitarios de Comunidades Negras. De manera particular, se concentra en el territorio colectivo del Consejo Comunitario Mayor de la Asociación Campesina Integral del Río Atrato¹.

De tal manera, el presente artículo está organizado de la siguiente forma: en la primera parte, se hace una aproximación al reconocimiento del derecho que tienen las comunidades negras en Colombia a la propiedad colectiva, lo cual es un importante avance en términos de garantías de los derechos étnico-territoriales; asimismo, se realiza un contexto sobre el territorio colectivo del Consejo Comunitario Mayor de la Cocomacia, pues constituye la unidad socioespacial de análisis. Posteriormente, se aborda el desarrollo territorial desde una perspectiva teórica, la cual debe incorporar en su análisis los nuevos enfoques de desarrollo contruidos desde abajo, particularmente, en espacios étnico-

¹ En adelante, Cocomacia.

territoriales como son los territorios colectivos de comunidades negras en Colombia. En seguida, se presentará un abordaje conceptual del territorio y del desarrollo, a modo de una diáda para el análisis espacio-temporal, desde la cual se busca hacer énfasis en los dispositivos de construcción y de apropiación territorial por parte de las comunidades negras como territorialidades de diferencia. Finalmente, se concluye sobre la necesidad de construir puentes dialógicos entre los distintos enfoques del desarrollo territorial, los cuales apunten a la noción de horizontalidades —más que a las verticalidades de arriba-abajo— como solución a las necesidades de estas espacialidades.

ASPECTO METODOLÓGICO

En el marco del presente trabajo, se asume el estudio de caso cualitativo (Flick 2009), con el fin de lograr una aproximación a las realidades del territorio colectivo de Cocomacia, en los departamentos del Chocó y Antioquia, para comprender, históricamente, cómo se construye la trama de relaciones en esas espacialidades. Este estudio se realiza en función de temas como el ordenamiento territorial y la consulta previa, libre e informada en el proceso de otorgamientos de permisos para el aprovechamiento forestal y minero. Además, explora en las relaciones de dichas comunidades con sus territorios ancestrales e intenta conocer cómo este ha sido ocupado, vivido y transformado por medio de una relación armónica, respetuosa y responsable con la naturaleza. De modo complementario, se desarrollan entrevistas semiestructuradas y un ejercicio de observación directa en la espacialidad del territorio colectivo estudiado.

LOS TERRITORIOS COLECTIVOS DE COMUNIDADES NEGRAS EN COLOMBIA

El reconocimiento del derecho a la propiedad colectiva de las comunidades negras en Colombia es un proceso que se consolidó a partir de las luchas del movimiento afrocolombiano de los años 80, así como la promulgación del *Convenio Núm. 169 de la OIT sobre Pueblos Indígenas y Tribales* de la Organización Internacional del Trabajo (OIT), del año 1989, adoptado por la 76ª reunión de la conferencia general de esta organización y suscrita por el Estado colombiano a través de la Ley 21 de 1991, mediante la cual es incorporado a su ordenamiento jurídico. Asimismo, la expedición de la *Constitución Política de Colombia* (1991) (Artículo transitorio 55) y su posterior reglamentación con la Ley 70 de 1993, permitió la consolidación del reconocimiento del derecho a la propiedad colectiva de las comunidades negras; esto es, la propiedad colectiva de las tierras ocupadas ancestralmente por las comunidades.

De tal manera, este hecho permitió la emergencia de un nuevo actor con vida jurídica y política en la nación colombiana. Las comunidades negras, a partir del reconocimiento como propietarias colectivas del territorio, asumieron otras formas de relacionarse con el

Estado colombiano, pues dicho reconocimiento las dotó de competencias para gestionar asuntos relacionados con su territorio, ocupado ancestralmente, aunque el Estado lo había denominado como baldío. Uno de los principales aspectos asumidos con esta transformación tiene que ver con el ordenamiento territorial desarrollado desde la propia concepción que estas comunidades tienen del territorio, es decir, el territorio como parte de su vida (Ley 70 1993).

El reconocimiento del derecho a la propiedad colectiva

En términos procesuales, el reconocimiento del derecho a la propiedad colectiva de las comunidades negras en Colombia se generó con la protocolización del *Convenio Núm. 169 de la OIT sobre Pueblos Indígenas y Tribales* de la Organización Internacional del Trabajo (OIT), del año 1989, el cual fue adoptado por la 76ª reunión de la conferencia general de la organización. En esta última, se suscribió el Estado colombiano, a través de la Ley 21 de 1991 (Clavijo Gallego & Sánchez Castillo 2016) y, de tal manera, fue incorporado a su ordenamiento jurídico y elevado a norma constitucional con la aprobación de la carta política de 1991 y con su posterior reglamentación, en la Ley 70 de 1993 y en el Decreto 1745 de 1995. Dentro de este análisis doctrinario y normativo sobre el derecho a la propiedad colectiva de las comunidades negras, se identificaron dos elementos que componen su concepto: el jurídico y el sociológico.

En relación con el elemento jurídico, Coronado Delgado (2006) expresa que el derecho a la propiedad colectiva es fundamental o vector para garantizar la vida de las comunidades afrodescendientes, pues infringirlo constituye una vulneración del derecho a la existencia o subsistencia de tales comunidades. Ahora bien, en cuanto al elemento sociológico, este es sustentado por Cuesta Hinestroza (como se cita en Guerrero Pino & Cuesta Hinestroza 2017) como un espacio integrado por propiedades físicas, naturales y sociales que un grupo o comunidad, con características comunes, reconoce como propio y en el cual desempeña su forma de vida, sus costumbres y tradiciones, bajo la convicción del carácter colectivo de ese espacio o del reconocimiento de pertenencia de todos. En otras palabras, cuando se habla de territorios colectivos están presentes, al menos, tres condiciones: un espacio físico, que son los terrenos o tierras ocupadas tradicionalmente; un grupo que tiene conciencia y se identifica como colectivo social; una forma de apropiación comunitaria del espacio físico, por medio de representaciones de una perspectiva geosociohistórica.

Los elementos jurídicos y sociales, planteados anteriormente, implican la posibilidad de conservar las costumbres, las tradiciones y la existencia como grupo o comunidad étnica, tanto para los colectivos sociales, como para las comunidades negras en Colombia. Por su parte, los elementos jurídicos, expuestos por Coronado Delgado (2006), han sido reconocidos y consolidados por la jurisprudencia de la Corte Constitucional, a través de uno de los principales pronunciamientos sobre las comunidades negras. Se trata de la

Sentencia T-680 del año 2012, la cual hace énfasis en el derecho a la integridad étnica y cultural, por medio de la preservación de los usos, valores, costumbres, tradiciones y demás dispositivos que definen e identifican a las comunidades negras desde el punto de vista cultural y sociológico, se trata entonces, del reconocimiento al conocimiento situado, construido históricamente por estas comunidades a través de sus tradiciones como vehículo que legitima el estar en esos territorios (Nates-Cruz 2020), es precisamente este conocimiento el que parece no ser interpretado debidamente por las instancias de poder.

Aproximación contextual al territorio colectivo de Cocomacia

El reconocimiento del derecho a la propiedad colectiva de las tierras —ocupadas ancestralmente por las comunidades negras— en la *Constitución Política de Colombia* (1991) y en sus posteriores desarrollos normativos, crearon un escenario que reconfiguró el accionar de las comunidades en sus territorios. De esta manera, se permitió la creación de consejos comunitarios, encargados de ejercer la administración de los territorios en la jurisdicción del título colectivo correspondiente; sin embargo, estas no se consideran como entidades territoriales ni como una forma de gobierno por fuera del alcance de la jurisdicción del estado-nación (Cuesta Rentería & Hinestroza Cuesta 2017).

Para entender el fenómeno del territorio colectivo que nos ocupa, es importante precisar que desde 1987 se dio comienzo a un proceso campesino organizativo, auspiciado por el equipo misionero claretiano, el cual, además, produjo la creación de la Asociación Campesina del Atrato (Acia). Muchos líderes de esta organización participaron, posteriormente, en la configuración del proyecto de ley que dio origen a la Ley 70 de 1993, la cual derivó en el otorgamiento del título colectivo a esta organización y la ulterior creación de Cocomacia (Domínguez Mejía 2015; Restrepo 2013).

Sin embargo, el proceso organizativo de las comunidades negras asentadas en la cuenca del río Atrato va más allá de la entrada en vigor de la Ley 70 de 1993. Las configuraciones del territorio superan las consideraciones jurídicas, puesto que estas terminan siendo consecuencia del conjunto de prácticas y de relaciones sociales, ambientales, culturales, económicas y políticas que históricamente se han ejercido en el territorio. Estas prácticas y relaciones se expresan en lo que Jiménez Montero, Ramírez Valverde y Martínez Dávila (2012) han definido como *territorialidad*, ya que se asumen como acciones de orden material y simbólico con capacidad de garantizar la apropiación y la presencia histórica en el territorio.

Para el caso del territorio colectivo en cuestión, el *Plan de ordenamiento territorial y ambiental de Cocomacia 2016-2027* (2016) establece su localización en el pacífico colombiano, concretamente, en la parte media de la subregión de la cuenca del río Atrato, en los departamentos del Chocó y Antioquia. Está conformado por 124 consejos comunitarios locales (organizaciones étnicas de menor rango), distribuidos en nueve zonas como escala espacial, 7.200 familias y una población de 45.000 habitantes, que se

encuentra en los municipios de Atrato, Medio Atrato, Quibdó, Bojayá y Carmen del Darién, en el departamento del Chocó; Vigía del Fuerte, Murindó y Urrao, en el departamento de Antioquia. En cuanto a los modos de producción de las comunidades negras del territorio colectivo de Cocomacia, estos se basan en la relación de parentesco y se desarrollan a través de prácticas productivas tradicionales, las cuales se caracterizan por ser multiopcionales y complementarias. Dicho proceso productivo se considera de subsistencia y está conformado, principalmente, por tres subsistemas de producción: agrícola, pesquero y aprovechamiento forestal. Estas actividades se complementan con otras, como es el caso de la recolección de frutales, la pesca, la cacería y —en menor escala— la minería, pero todas se desarrollan desde una relación de respeto hacia la naturaleza y sus propiedades.

El siguiente mapa muestra la espacialidad del territorio colectivo de Cocomacia que se extiende, espacialmente, en ocho municipios, de los cuales cinco pertenecen al departamento del Chocó y tres al departamento de Antioquia, con cierta porosidad en los límites político-administrativos y en la convergencia institucional de ambos departamentos.

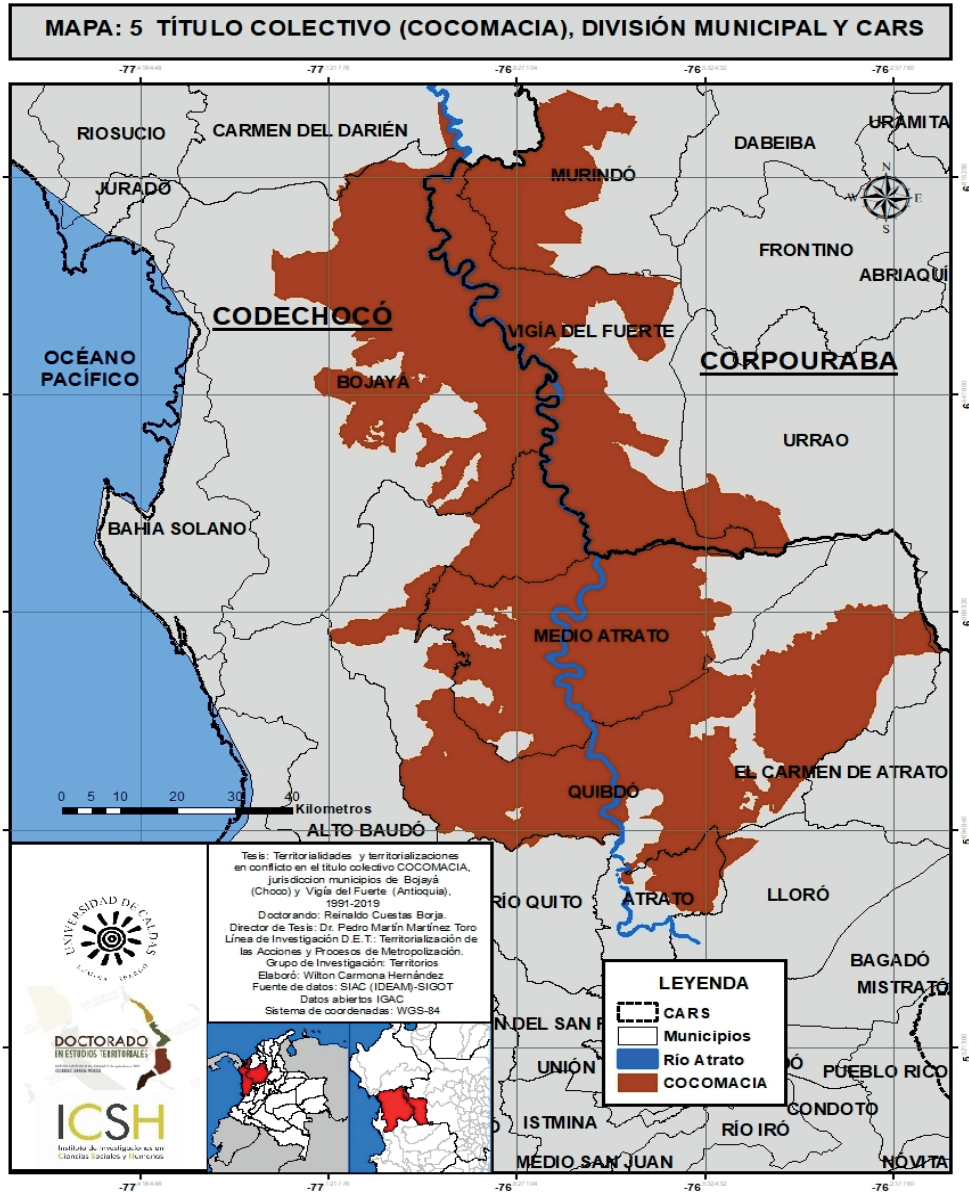


Figura 1. Título colectivo Cocomacia

Fuente: elaboración propia.

El esquema organizativo se establece, jerárquicamente, de la siguiente manera:

- Asamblea General: máxima autoridad decisoriamamente.
- Comité Disciplinario: sus funciones son, principalmente, de vigilancia y control.
- Junta Directiva Mayor: es la responsable de la administración del título colec-

tivo.

- Comités Zonales y Asambleas Zonales: son instancias de apoyo y control.
- Consejos Comunitarios Locales o Menores: su función es de control social y de representación política. La figura 2 ilustra el esquema organizativo de Cocomacia.

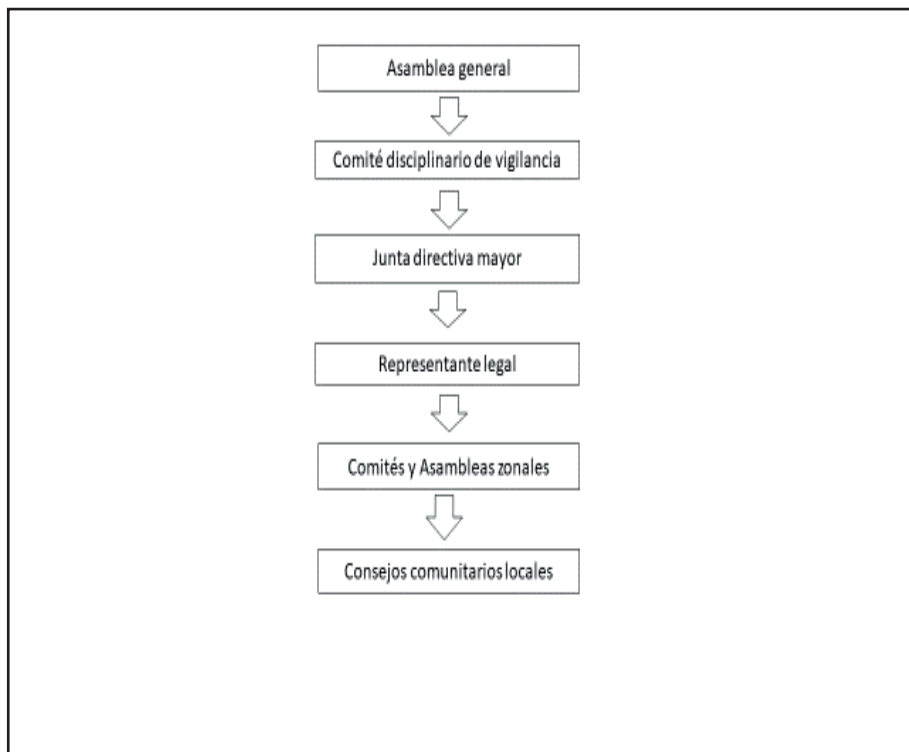


Figura 2. Esquema organizativo del título colectivo de Cocomacia

Fuente: Plan de Ordenamiento Territorial y Ambiental de Cocomacia, 2016.

El uso y el acceso a la tierra dentro del título colectivo constituye un aspecto fundamental en la subsistencia de las familias que habitan el territorio. Sin embargo, existen mecanismos internos para que cada familia produzca los bienes necesarios para su sustento. Para tal efecto, los Consejos Comunitarios han sido creados y regulados bajo la misma lógica de otras entidades administrativas estatales. De acuerdo con Cuesta Rentería & Hinestroza Cuesta (2017), estas organizaciones cumplen funciones similares a las de las corporaciones ambientales como “la de aprovechar y conservar los recursos naturales y planificar el desarrollo económico, social, ambiental del territorio” (Cuesta Rentería & Hinestroza: 169). Así, una de las funciones principales de los consejos comunitarios es administrar las tierras de propiedad colectiva por medio de la delimitación y asignación de áreas al interior del título colectivo. De igual manera, los reglamentos internos de cada

Consejo Comunitario definen las líneas de acción en cada proceso que se adelante en el territorio colectivo que corresponda. Esto fue posible observarlo de primera mano en una visita realizada, en el mes de octubre del año 2022, al Consejo Comunitario Local de la Boba, en el municipio de Bojayá (Chocó), perteneciente a Cocomacia. A mi llegada al pequeño poblado, me encontré con una cartelera fijada en el puerto de cabotaje, en la que se exponen los lineamientos principales que componen el reglamento interno de dicho Consejo Comunitario (figura 3).



Figura 3. Lineamientos reglamento interno Consejo comunitario La Boba

Fuente: elaboración propia (octubre de 2022).

Bases teóricas y generalidades del concepto de desarrollo

En términos generales, la categoría de desarrollo ha sido objeto de distintos debates académicos. En este sentido, González (1986: 120, como se citó en Ruiz 2017), plantea lo siguiente:

La reflexión sobre el desarrollo es tan vieja que podemos remontarla a la antigüedad clásica, en la que estuvo presente siempre la idea de mejoramiento, entendido como la confianza en la existencia de un futuro; estas ideas se

originaron en las ideas y mitos como la ficción de los ciclos, el llamado eterno retorno, que muestra que no siempre se va hacia el mejoramiento; en ocasiones se llega a un punto, se declina y se vuelve a emerger, como en la utopía de Ítaca, que cobra sentido, nos dice nuestro autor, en el desplazamiento a territorios ignotos para conquistarlos y reinar como una manera de justificar y valorar el desarrollo (110).

Ya en el periodo de la modernidad, en relación con el desarrollo, González (1986: 121, como se citó en Ruiz 2017), plantea lo siguiente:

Con la idea del progreso entendido como un avance lineal a través del cual se niega la posibilidad del eterno retorno, pues lo que estaba en el centro de la vida misma era la razón, con su perspectiva teleológica mediante la cual el hombre podía dominar y transformar el entorno para generar riqueza, la cual le daría a las generaciones presentes y venideras la oportunidad de tener una vida de bienestar, sin privaciones materiales y económicas. Esta forma de concebir el desarrollo está hoy en crisis; ya no se puede fincar única y exclusivamente en el progreso como crecimiento económico y en una noción de futuro, sino más bien como mejoramiento en un sentido no lineal y construido social e individualmente (111).

Esta visión de desarrollo, ligada a la propuesta teórica de Immanuelle Wallerstein del sistema mundo capitalista (Osorio 2015), se consolidó como la perspectiva dominante, principalmente, en Europa y Estados Unidos (Alcañis Moscardó 2008). Pero, su materialización se logró, de manera mucho más concreta, a partir del Consenso de Washington, con el cual surgieron recomendaciones que tenían un impacto directo en el campo económico, político y social (Ruiz 2017). Sin embargo, de manera creciente, han surgido nuevas propuestas, principalmente, en América Latina, las cuales ponen en el centro del debate lo local como paradigma alternativo al desarrollo (Cárdenas 2002).

Ahora bien, cuando se habla de desarrollo territorial, se hace referencia a un proceso de cambio de las estructuras sociales que existen en una región. Por lo general, el concepto de *región* es muy flexible y puede referirse a una comunidad, a un municipio o a su conjunto, es decir, a una forma de organización político-administrativa. Lo importante es que, en cada caso, se toma en cuenta el territorio y los grupos sociales que habitan en él (Blacutt Mendoza 2013).

Los principales debates sobre las teorías del desarrollo territorial y regional giran en torno a la descripción de su naturaleza, la cual plantea que para comprender los territorios y las sociedades que los configuran es primordial partir de la esencia misma que los define, es decir, de sus actores e interacciones (Ther Ríos 2006; Porto Gonçalves 2009; Manet 2014). En este sentido, Sabino (2001); Prats (2006) y Ther Ríos (2006) señalan que el desarrollo se define como un proceso a través del cual una sociedad de actores pasa de condiciones existentes caracterizadas por la baja productividad y la pobreza, a un nivel más alto de consumo y de calidad de vida material. Pero, esa riqueza material no solo hace hincapié en los bienes tangibles, sino en aquellos que tienen que ver con lo espiritual y que influyen en la generación de bienestar en las personas. Así, el desarrollo territorial no es estático,

sino que evoluciona y se transforma, según las dinámicas del entorno (la globalización y las innovaciones tecnológicas, por ejemplo). Además, se basa en el desenvolvimiento de potencialidades previamente existentes de los actores sociales, en el despliegue de ideas, de energías y de voluntades, y en la creación humana que reconoce infinitud de inventores, innovadores y empresarios (en el mejor sentido de la palabra). Pero, en todo caso, no obedece a la decisión única o al plan de un gobernante ni es el proyecto de un líder iluminado o de un grupo tecnocrático dirigente, tal como lo señalan Gutiérrez Garza (2008) y Adams, Cotella & Nunes (2014).

Abordajes del desarrollo territorial

En lo transcurrido del último siglo, muchos debates científicos (Storper 2014; Manet 2014; Alcañis 2008) han desarrollado diversas teorías centradas en el análisis de los diferentes problemas del desarrollo territorial y regional, con el fin de comprender su comportamiento, evolución y la política pública como mecanismo de intervención para hacer frente a estos fenómenos sociales. Algunos de estos debates han empleado distintos modelos teóricos para tratar de explicar cómo lograr el crecimiento económico o la reestructuración económica de los territorios con base en la organización productiva y en el nuevo contexto de la globalización del mercado. De estos enfoques teóricos de desarrollo, se abstraen dos aspectos fundamentales: la importancia de la dimensión territorial y el carácter endógeno del proceso. Con esto, hacen hincapié en los procesos de globalización y en la influencia que tienen estas fuerzas productivas endógenas de cada región o dimensión territorial para el crecimiento económico o para llegar a la industrialización (Storper 2014; Manet 2014; Alcañis Moscardó 2008).

Asimismo, otras teorías (Gutiérrez Garza 2008; Manzanal 2017) tratan de explicar que los problemas del desarrollo territorial no solo giran en torno a las variables o a las dimensiones económicas, sino que en ellos aparecen otros elementos importantes, como es el caso de la lucha contra la pobreza, la equidad social y la conservación del medioambiente. Estos aspectos fundamentales deben ser considerados por los gobiernos a la hora de diseñar la política pública (Gutiérrez Garza 2008; Manzanal 2017), así como la noción del buen vivir, que en los últimos tiempos ha emergido con fuerza en varios países de América Latina como una expresión de resistencia a la perspectiva hegemónica del desarrollo (Polo Blanco & Piñeiro Aguiar 2020).

Actualmente, muchos de los debates expuestos sobre desarrollo territorial y regional señalan el impacto que ha tenido la globalización en la transformación y modificación de los territorios (Ther Ríos 2006), así como la necesidad de buscar caminos que conduzcan a otros estadios de desarrollo más sostenibles (De Miranda & Renault Adib 2007; Manet 2014; Adams, Cotella & Nunes 2014; Bourgoin 2018). Entre los aspectos de mayor relevancia en la comunidad científica se destacan los modelos de desarrollo sustentables

cambios significativos para tratar de resolver problemas como la inequidad social, la escasez de recursos y la degradación ambiental, producto de los sistemas tradicionales de desarrollo centrados en competitividad y en el crecimiento económico (Sabino 2001; Correal 2013; Escobar 2005). Lo que significa que para ayudar con el proceso de transición de los actuales territorios hacia otros estadios de desarrollo, se tiene que afrontar nuevos retos en el diseño de las políticas públicas de cada región, las cuales deben ser articuladas y funcionales, y deben tener en cuenta las complejidades y las limitaciones del contexto al que se enfrentan sus actores en y durante el proceso de transformación. De tal manera,

El crecimiento económico, especialmente cuando se acelera y comienza a abarcar nuevos sectores productivos, el cual es movido por el mercado y afectado por las innovaciones tecnológicas, produce inevitablemente desajustes sociales y ambientales, inquietud y hasta intensos conflictos. Costumbres y tradiciones de todo tipo se ven afectadas, provocando la normal resistencia al cambio que tan bien conocen los sociólogos. Algunos grupos y sectores sociales se ven o se sienten perjudicados, emergen nuevos problemas como los de la contaminación o el excesivo crecimiento urbano y una sensación de inseguridad se expande dentro de sociedades que tienen que hacer frente a problemas desconocidos hasta entonces (Sabino 2005: 25).

En este sentido, se ha comprobado que el mercado no se orienta, por sí mismo, hacia el bienestar y mejoramiento de la calidad de vida de la sociedad; su fin es la maximización de utilidades y el crecimiento económico, lo que redundará en mayores desequilibrios sociales y ambientales (Gras, Dutrénit & Vera-Cruz 2017). En este orden de ideas, con la puesta en marcha de la Agenda 2030 como estrategia para el desarrollo sostenible y equitativo de los países en vía de desarrollo (United Nations 2016), muchas regiones se enfrentan a grandes retos que implican la reconfiguración de las actuales políticas públicas para que impacten positivamente en el contexto social, ambiental y económico de sus territorios (Colciencias 2018).

De acuerdo con lo anterior, uno de los principales retos de las políticas públicas que deben asumir las regiones se basa en la construcción de una sociedad próspera, justa y equitativa, en la cual el desarrollo esté movido no solo por el crecimiento económico, sino por los problemas más sentidos de sus territorios, como es el caso de la pobreza, la desigualdad y los desequilibrios ambientales. Además, el aprovechamiento de disciplinas como la sociedad y la economía del conocimiento, las actividades de ciencia, tecnología e innovación (Ctel) y el uso sostenible de todos estos desarrollos tecno-científicos marcarán las próximas generaciones de los territorios y de sus regiones (Pereira Moraes & Bacic 2017; Bourgoin 2018; Colciencias 2018; Consejo Nacional De Política Económica y Social [Conpes] 2018). Sin embargo, para generar mayor nivel de impacto, deben establecerse puentes dialógicos con aquellos actores que construyen el territorio a partir de las subjetividades.

En este contexto y en el marco de la presente reflexión, se entiende el territorio

“Como una construcción relacional geosociohistórica, multiescalar, producto y productora de sociedad, con dimensiones políticas, económicas, culturales y sociales” (Cairo Carou 2013; Capel 2016; Llanos-Hernández 2010; Nates Cruz 2011, como se citó en Rojas Granada & Cuesta Borja 2021). Por su parte, para autores como Pérez Martínez (2004), el territorio es un conjunto de vínculos de dominio, poder, apropiación y pertenencia entre una porción o una totalidad de espacio geográfico y un determinado sujeto individual o colectivo. De ahí que cuando se piensa en un territorio, se asume —de manera implícita— la existencia de un lugar y de un sujeto que ejerce sobre él cierto dominio, una relación de poder o una facultad de apropiación.

En este sentido, para las comunidades negras del territorio colectivo de Cocomacia,

La noción de territorio incluye las lenguas, las costumbres, los ríos, las ciénagas, los bosques, los animales, los lugares sagrados, las tierras para cultivar y vivir, los espíritus y las autoridades tradicionales. En esa medida, consideran el territorio como fuente de vida, donde tiene lugar la cultura del hombre y la mujer atrateña, con organizaciones ancestrales que marcan la vida de las comunidades. Dentro de sus principales ritualidades² se pueden destacar: los novenarios, las juntas promortuorias, los grupos juveniles e infantiles, entre otras (Echeverri Restrepo, *et al.*: 2016).

Todo este sistema de valores constituye las territorialidades de las comunidades negras, las cuales emergieron a partir de superar, en gran medida, la invisibilidad en que se encontraban, previo al reconocimiento de su identidad étnica como dispositivo para la apropiación y construcción territorial, de manera diferenciada, en relación con otros actores que hacen presencia en su espacialidad (Hoffmann 2010; Restrepo y Rojas 2004). Precisamente, este sistema de valores es el que termina siendo desconocido por quienes entienden el territorio como fuente de riqueza. Así lo ha sabido siempre el establecimiento, que hace menos de medio siglo, con la llegada del neoliberalismo, ha practicado sistemáticamente políticas de explotación de recursos naturales (Barabas 2014). Vale la pena resaltar los grandes intereses económicos que históricamente han existido sobre la región pacífica colombiana, debido a sus importantes reservas de madera, canteras para la minería, así como otros lugares idóneos para iniciativas turísticas o implementación de macroproyectos de gran alcance; fenómeno que pone en evidencia una concepción utilitarista y mercantil del espacio, la cual se impone en los lugares donde existen proyectos de explotación capitalista, basados en el concepto de renta y usufructo (Cairo Carou 2009). En este sentido, Jiménez y Novoa (2014) plantean lo siguiente:

La geografía de las resistencias populares en configuración en nuestra América da cuenta de la incapacidad que tienen las clases dominantes para tramitar los conflictos dentro de los márgenes definidos por sus órdenes institucionales y expresa, al mismo tiempo, una aguda confrontación entre dos racionalidades antagónicas: una que asume el territorio como recurso

2 Representaciones simbólicas que orientan la organización de las comunidades negras.

económico y fuente de riqueza-que desea ordenarlo a través de la violencia del dinero-, y otra que lo asume como abrigo, como espacio de encuentro y solidaridades orgánicas, fundamento mismo de la vida de las personas en comunidad (14).

Los territorios colectivos de comunidades negras y su modelo de desarrollo alternativo

De acuerdo con Cruz Valter (2013), la emergencia de actores, como las comunidades negras, inaugura nuevas perspectivas epistémicas y políticas, con lo cual se pone en el centro de sus acciones y reflexiones la cuestión del reconocimiento de sus culturas y de sus formas de vida, las cuales, históricamente, han sido dominadas y sometidas dentro de ciertas formas de ejercicio del poder. Sin embargo, con este surgimiento reclaman la justicia cognitiva, es decir, el reconocimiento al conocimiento situado que parece no ser interpretado debidamente por los actores que defienden una visión hegemónica del desarrollo. En esa medida, el autor plantea un desafío al pensamiento crítico, el cual se encuentra en la construcción de instrumentos teóricos y conceptuales capaces de ofrecer un diagnóstico y un marco normativo que permitan una evaluación de estas experiencias.

Por su parte, para Escobar (2015), en el marco del contexto anteriormente expuesto, los territorios colectivos de comunidades negras, emergen como territorios de diferencia en la medida que

Las comunidades negras como grupo étnico con derechos colectivos a sus territorios y a su identidad cultural; identifica aquellos asentamientos ancestrales que han mantenido ocupación colectiva y crea los mecanismos para la titulación colectiva de dichos territorios; establece parámetros para el uso de los territorios y la protección del medio ambiente de acuerdo a las prácticas tradicionales de agricultura, caza y pesca, minería artesanal y otras; crea mecanismos para la protección y desarrollo de la identidad cultural de las comunidades y compromete al estado a adoptar medidas para garantizarle a las comunidades negras "el derecho a desarrollarse en forma económica y social atendiendo a los elementos de su cultura autónoma (30).

Así, para las comunidades negras de Cocomacia que por centurias han habitado la región, el río Atrato es su territorio ancestral y el soporte básico de la vida material, social y simbólica, el cual ha sido reconocido por el Estado como sujeto de derechos, a través de la sentencia T-622 del año 2016, emitida por el tribunal constitucional colombiano. Para Mançano Fernandes (2008), en la espacialidad del título colectivo de Cocomacia son identificables dos tipos de territorios distintos: primero, el de gobernanza, referido al del Estado-nación en sus distintas escalas e instancias; segundo, el de propiedad capitalista y no-capitalista. En este caso, la propiedad colectiva (no-capitalista), evoca las racionalidades, a través de las cuales se produce el espacio en el título colectivo de Cocomacia.

En síntesis, comprender modelos de producción en espacialidades como los territorios colectivos de comunidades negras implica un paso fundamental para la

construcción de una visión de desarrollo que integre los distintos enfoques y que incluya una mirada alternativa de este. Así, el modelo de producción en Cocomacia se considera de subsistencia, conformado, principalmente, por tres subsistemas de producción: agrícola, pesquero y aprovechamiento forestal, con la complementariedad de actividades como la recolección de frutales, la cacería y, en menor escala, la minería. Cada una de estas actividades dependen del ciclo productivo anual y la incidencia del mundo simbólico en el desarrollo de sus prácticas productivas tradicionales (De la Torre Uran 2015).

A MODO DE CONCLUSIÓN

La revisión de estos debates sobre desarrollo territorial ponen de manifiesto la importancia que ha cobrado este tema en la comunidad académica y el nuevo papel que deben desempeñar las regiones y sus actores en la reconfiguración de sus actuales políticas públicas para la transformación de los mismos. Estos debates dieron origen a un nuevo sistema de desarrollo en el que no se habla solo de la evolución, transformación y crecimiento económico de los territorios y regiones, sino también de la lucha contra la pobreza, la equidad social y la conservación de los ecosistemas como estrategia de preservación de las especies presentes y futuras.

En este sentido, se hace necesario la democratización de los procesos, el cambio de orientación de las actuales políticas públicas y la articulación de la visión de todos los actores del territorio, a partir del establecimiento de puentes dialógicos que pongan en el centro del debate y del diseño de las políticas públicas los saberes situados, los cuales componen un pilar fundamental en la construcción del territorio. Esto debe impulsarse en aras de buscar nuevos modelos de desarrollo que propendan por la sostenibilidad y la permanencia en el tiempo, es decir, la implementación de modelos construidos no solo a partir de las realidades economicistas, sino desde las experiencias locales.

En contexto, los territorios colectivos de comunidades negras constituyen una de esas miradas de construcción del desarrollo desde abajo. Por lo tanto, es clave comprender que las comunidades negras se han configurado, históricamente, como territorialidades de resistencia a los modelos hegemónicos, no solo a partir de su emergencia como un agente con vida jurídica y política propia desde el año 1991, con la expedición de la *Constitución Política de Colombia* (1991) y su posterior reglamentación en la Ley 70 de 1993, sino desde el momento en el que tomaron la determinación de vivir bajo sus prácticas ancestrales. Esta consideración implica apreciar la lucha de las comunidades negras desde el periodo colonial, es decir, a partir del cimarronaje que las ha llevado a resistir, por medio de su cosmovisión, a los proyectos neoliberales y globalizadores que imponen su visión única del mundo, sin considerar otras expresiones, como las de los grupos étnicos y, particularmente, de las Comunidades negras, las cuales constituyen ontologías diversas o relacionales (Escobar 2015). En este sentido, se hace necesario comprender los modelos de producción

en espacialidades como los territorios colectivos de comunidades negras, desde las instancias político-administrativas del Estado, lo cual constituiría un paso fundamental para la construcción de una visión de desarrollo compartido que integre los distintos enfoques e incluya una mirada alternativa al modelo tradicional.

Finalmente, es pertinente señalar la necesidad de una reconfiguración de las actuales políticas públicas que se orientan al desarrollo territorial desde las instancias gubernamentales, las cuales deben permitir la creación de modelos de desarrollos sustentables que articulen tanto el crecimiento económico, como la equidad social y la conservación del medio ambiente. Las naciones han empezado a comprender la importancia que tiene la generación no solo crecimiento económico, sino de bienestar a las sociedades y, sobre todo, el aprovechamiento de los recursos de manera tal que se consideren, también, las generaciones futuras.

REFERENCIAS

ABARDÍA, Adriana; MORALES, Federico. 2008. DESARROLLO REGIONAL: REFLEXIONES PARA LA GESTIÓN DE LOS TERRITORIOS. Alternativas y Capacidades A.C. <https://alternativasycapacidades.org/wp-content/uploads/2021/07/desarrollo-regional-reflexiones-para-la-gestion-de-los-territorios-ayc.pdf>

ADAMS, Neil; COTELLA, Giancarlo; NUNES, Richard. 2014. Territorial development , cohesion and spatial planning . Knowledge and policy Territorial development , cohesion and spatial planning. Knowledge and policy development in an enlarged EU. *Urban Research & Practice*, 4(3). 355–366. <https://doi.org/10.1080/17535069.2011.616754>

ALCAÑIS MOSCARDÓ, Mercedes. 2008. El desarrollo local en el contexto de la globalización. *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, 15(47), 285-315. <https://www.redalyc.org/pdf/105/10504711.pdf>

BARABAS, Alicia. M. 2014. Multiculturalismo, pluralismo cultural e interculturalidad en el contexto de América Latina: la presencia de los pueblos originarios. *Configurações Revista Ciências Sociais* 14, 11-24. <https://journals.openedition.org/configuracoes/2219>

BLACUTT MENDOZA, Mario. 2013. *EL DESARROLLO LOCAL COMPLEMENTARIO (Un Manual para la Teoría en Acción)*. <https://www.eumed.net/libros-gratis/2013/1252/1252.pdf>

BOURGOIN. 2018. Fostering territorial perspective for development Towards: Towards a wider alliance. *TP4D*.

CAIRO CAROU, Heriberto. 2009. La colonialidad y la imperialidad en el sistema-mundo. *Viento Sur*, (100), 65-74. <http://www.ceapedi.com.ar/imagenes/biblioteca/libreria/258.pdf>

CAIRO CAROU, Heriberto. 2013. Espacio y política: por una teoría política situada. *Dados, Revista de Ciências Sociais*, 56(4), 769-802. <https://www.redalyc.org/pdf/218/21829905002.pdf>

CAPEL, Horacio. 2016. Las ciencias sociales y el estudio del territorio. *REVISTA BIBIOGRÁFICA DE GEOGRAFÍA Y CIENCIAS SOCIALES*, XXI(1.149), 1-38. <https://www.ub.edu/geocrit/b3w-1149.pdf>

CÁRDENAS, Nersa. 2002. El desarrollo local su conceptualización y procesos. *Provincia*, (8), 53-76. <https://www.redalyc.org/pdf/555/55500804.pdf>

CLAVIJO GALLEGU, Tulio Andrés; SÁNCHEZ CASTILLO, Verence. 2016. Demarcaciones coloniales a territorios colectivos de 'Comunidades negras'. Algunas notas sobre las configuraciones del cuarto continente, asociado a la presencia de la gente negra en el Pacífico Sur colombiano. *I+D Revista de Investigaciones*, 8(2), 63-72. https://www.researchgate.net/publication/331478765_De_marcaciones_coloniales_a_territorios_colectivos_de_%27comunidades_negras%27_Algunas_notas_sobre_las_configuraciones_del_cuarto_continente_asociado_a_la_presencia_de_la_gente_negra_en_el_Pacifico_Sur_co

Cocomacia. 2016. *Plan de ordenamiento territorial y ambiental*. <http://www.cocomacia.org.co>

Colciencias. 2018. *Política de ciencia e innovación para el desarrollo sostenible política nacional de ciencia e innovación*.

Congreso de Colombia. 31 de agosto de 1993. Por la cual se desarrolla el artículo transitorio 55 de la Constitución Política [Ley 70 de 1993]. DO: 41.013. <https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/BDL/2006/4404.pdf>

Consejo Nacional de Política Económica y Social [CONPES]. 2018. Estrategia para la Implementación de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) en Colombia. <https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Conpes/Economicos/3918.pdf>

Constitución Política de Colombia [Const]. 7 de julio de 1991 (Colombia).

CORONADO DELGADO, Sergio Andrés. 2006. El territorio: derecho fundamental de las comunidades afrodescendientes en Colombia. *REVISTA CONTROVERSIA*, (187), 48-81. <https://www.revistacontroversia.com/index.php/controversia/article/view/165>

Corte Constitucional. Agosto 27, 2012. Sentencia T-680/12 (Nilson Pinilla Pinilla M. P.). <https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2012/T-680-12.htm>

Corte Constitucional. Noviembre 10, 2016. Sentencia T-622/16 (Jorge Iván Palacio Palacio, M. P.). <https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2016/t-622-16.htm>

CUBILLO-GUEVARA, Ana Patricia; HIDALGO-CAPITÁN, Antonio Luis; GARCÍA-ÁLVAREZ, Santiago. 2016. El Buen Vivir como alternativa al desarrollo para América Latina. *Iberoamerican Journal of Development Studies*, 5(2), 30-57. https://www.researchgate.net/publication/320468166_El_Buen_Vivir_como_alternativa_al_desarrollo_para_America_Latina

CUESTA RENTERÍA, Jhadiana Lucía; HINESTROZA CUESTA, Lisneider. 2017. Análisis jurídico de las funciones de los consejos comunitarios en territorios colectivos de comunidades negras. *Justicia*, (32), 160-181. <http://www.scielo.org.co/pdf/just/n32/0124-7441-just-32-00160.pdf>

Decreto 1745 de 1995 [Ministerio del Interior]. Por el cual se reglamenta el Capítulo III de la Ley 70 de 1993, se adopta el procedimiento para el reconocimiento del derecho a la propiedad colectiva de las "Tierras de las Comunidades Negras" y se dictan otras disposiciones. 12 de octubre de 1995. D.O. No. 42.049. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=7389>

DE JANVRY, Alain; SADOULET, Elisabeth. 2007. Toward a territorial approach to rural development. *Journal of Agricultural and Development Economics*, 4(1), 66-98. https://econpapers.repec.org/article/faotejade/v_3a4_3ay_3a2007_3ai_3a1_3ap_3a66-98.htm

DE LA TORRE URAN, Lucía Mercedes. 2015. Las prácticas productivas tradicionales y sus características en el territorio de comunidad negra: caso Bebará-Medio Atrato chocoano. *Producción + Limpia*, 10(2), 127-134. <http://www.scielo.org.co/pdf/pml/v10n2/v10n2a12.pdf>

De Miranda, Carlos Luiz; Renault Adib, Alberto. 2007. Sustainable development and the territorial approach : identities and typologies. *COMUNICA*, 42-48. <http://repiica.ica.int/DOCS/B0579I/B0579I.PDF>

DO CARMO CRUZ, Valter. 2013. Das Lutas por Redistribuição de Terra às Lutas pelo Reconhecimento de Territórios: uma nova gramática das lutas sociais?. En: H. Acsegrad (Org.). *Cartografia social, terra e território*. 1ed.Rio de Janeiro: IPPUR/UFRJ, 1, 119-176. https://www.academia.edu/14331407/CRUZ_V._C._Das_Lutas_por_Redistribuição_de_Terra_às_Lutas_pelo_Reconhecimento_de_Territórios_uma_nova_gramática_das_lutas_sociais._In_Henri_Acsegrad._Org._Cartografia_social_terra_e_território._1ed.Rio_de_Janeiro_IPPUR_UFRJ_2013_v._1_p._119-176

DOMÍNGUEZ MEJÍA, Marta Isabel. 2015. Comunidades negras rurales de Antioquia: discursos de ancestralidad, titulación colectiva y procesos de “aprendizaje” del Estado. *Estudios Políticos*, (46), 101-123. <https://bibliotecadigital.udea.edu.co/handle/10495/2799>

ECHEVERRI RESTREPO, Alejandro; ORSINI, Francesco María; BUSTAMENTE FERNÁNDEZ, Juan Sebastián; SOMBRÍO, Isabel; DELGADO VÉLEZ, Carlos Andrés; LÓPEZ GALLEGÓ, Cristina; GARCÍA, Andres; ESCOBAR, Paola; DUNCAN, Gustavo. 2016. Cartografías socio-territoriales del Medio Atrato. Elementos de comprensión inicial para un Plan Municipal Integral. https://www.eafit.edu.co/centros/urbam/articulos-publicaciones/Documents/urbameafit_2015_cartografias%20socioterritoriales_del_medio_atrato.pdf

ESCOBAR, Arturo. 2005. El “postdesarrollo” como concepto y práctica social. *Políticas de Economía, Ambiente y Sociedad En Tiempos de Globalización*, 17-31. https://www.flacsoandes.edu.ec/sites/default/files/agora/files/1273163983.el_postdesarrollo_como_concepto.pdf

ESCOBAR, Arturo. 2015. Territorios de diferencia: la ontología política de los “derechos al territorio”. *Cuadernos de Antropología Social*, 41, 25-37. <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/CAS/article/view/1594>

FLICK, Uwe. 2009. Qualitative Methoden in der Evaluationsforschung. *Zeitschrift für Qualitative Forschung*, 10(1), 9-18. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ss0ar-336552>

GALLASTEGUI ZULAICA, Carmen. 2011. Los límites al crecimiento, el cambio climático y la innovación. *ARBOR Ciencia, Pensamiento y Cultura*, 187(752), 1159-1169. <https://doi.org/10.3989/arbor.2011.752n6011>

Gobierno de Colombia. 2016. Foro Político de Alto Nivel 2016-ECOSOC. Presentación Nacional Voluntaria de Colombia Los ODS como instrumento para Consolidar la Paz Contenido.

GÓMEZ CORREAL, Diana Marcela. 2013. Transformando desde el pensar/hacer. Conversaciones con Arturo Escobar. *Revista de Estudios Colombianos. Asociación de Colombianistas*, 41(42), 61-72. https://www.researchgate.net/publication/320548282_Gomez_Correal_Diana_Marcela_2013_Transformando_desde_el_pensarhacer_Conversaciones_con_Arturo_Escobar

GRAS, Natalia; DUTRÉNIT, Gabriela; VERA-CRUZ, Matías. 2017. Innovaciones inclusivas: un modelo basado en agentes. *MAPorrúa*. https://www.researchgate.net/publication/314404489_Innovaciones_inclusivas_un_modelo_basado_en_agentes

GUDYNAS, Eduardo. 2011. Debates sobre el desarrollo y sus alternativas en América Latina: Una breve guía heterodoxa. In M. Lang & D. Mokrani (Eds.), *Más allá del desarrollo* (Fundación) 21-53. <http://gudynas.com/publicaciones/capitulos/GudynasDesarrolloGuiaHeterodoxaFRLQuito11.pdf>

GUERRERO PINO, Samir Hendrix; CUESTA HINESTROZA, Lisneider. 2017. El derecho humano a la propiedad colectiva de las comunidades negras en Colombia. Elementos para la construcción de una línea jurisprudencial. *Justicia Juris*, 13(1), 27-39. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6230690>

GUTIÉRREZ GARZA, Esthela. 2008. De las teorías del desarrollo al desarrollo sustentable. Historia de la construcción de un enfoque multidisciplinario. *Ingenierías*, XI(25), 21-35. http://eprints.uanl.mx/10380/1/39_de_las_teorias.pdf

HOFFMANN, Odile. 2002. Espacios y movilidad de la gente negra en el pacífico Sur colombiano: ¿Hacia la construcción de una “sociedad regional”? *Estudios Afro-Asiáticos*, 24(3), 43-74. https://www.researchgate.net/publication/41904825_Espacios_y_movilidad_de_la_gente_negra_en_el_Pacifico_sur_colombiano_hacia_la_construccion_de_una_sociedad_regional

HOFFMANN, Odile. 2010. Conflictos territoriales y territorialidad negra, el caso de las comunidades afrocolombianas. In *Afrodescendientes en las Américas. Trayectorias sociales e identitarias a 150 años de la abolición de la esclavitud en Colombia*. 351-358. <https://shs.hal.science/halshs-00463449/document>

JIMÉNEZ, Carolina; NOVOA, Edgar. 2014. *Producción social del espacio: el capital y las luchas sociales en la disputa territorial*. Ediciones desde abajo. https://www.academia.edu/34730942/Produccion_social_del_espacio_el_capital_y_las_luchas_sociales_en_la_disputa_territorial_Volumen_4_Núm_1_2017_Enero_Junio

JIMÉNEZ MONTERO, Manuel de Jesús; RAMÍREZ VALVERDE, Benito; MARTÍNEZ DÁVILA, Juan Pablo. 2012. Construcción de territorios en Donoso, Panamá. Período 1970-2008. *Historia Crítica*, 1(48), 111-136. <https://doi.org/10.7440/histcrit48.2012.06>

LANRANJA, Manuel. 2012. Network governance of innovation policies: The Technological Plan in Portugal. *Science and Public Policy*, 39(5), 655-668. <https://doi.org/10.1093/scipol/scs043>

Ley 21 de 1991. Por medio de la cual se aprueba el Convenio número 169 sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes, adoptado por la 76ª. reunión de la Conferencia General de la O.I.T., Ginebra 1989. 6 de marzo de 1991. DO: 39720.

LLANOS-HERNÁNDEZ, Luis. 2010. El concepto de territorio y la investigación en las ciencias sociales. *Agricultura, sociedad y desarrollo*, 7(3), 207-220. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-54722010000300001&lng=es&tlng=es.

MANÇANO FERNANDES, Bernardo. 2008. Sobre la tipología de los territorios. <https://web.ua.es/es/giecryal/documentos/documentos839/docs/bernardo-tipologia-de-territorios-espanol.pdf>

MANET, Léa. 2014. Modelos de desarrollo regional: teorías y factores determinantes. *Nóesis. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 23(46), 18-56. <https://www.redalyc.org/pdf/859/85930565002.pdf>

MANZANAL, Mabel. 2017. Desarrollo, territorio y políticas públicas. Una perspectiva desde el desarrollo rural y territorial. *Revista Interdisciplinaria de Estudios Agrarios*, 46, 5-31. https://www.ciea.com.ar/web/wp-content/uploads/2018/01/Mabel-Manzanal_Desarrollo-territorio-y-políticas-públicas_Una-perspectiva-desde-el-desarrollo-rural-y-territorial.pdf

NATES CRUZ, Beatriz. 2011. Soportes teóricos de conceptos de territorio. *Revista Co-herencia*, 8(14), 209-229. <http://www.scielo.org.co/pdf/cohe/v8n14/v8n14a09.pdf>

NATES-CRUZ, Beatriz. 2020. El Derecho al territorio como base de la justicia cognitiva. *Disparidades. Revista de Antropología*, 75(1), 1-14. <https://doi.org/10.3989/dra.2020.004>

ORTÍZ ACOSTA, Marisol; MENDOZA OSPINA, Diana. 2012. "Acción colectiva de los movimientos sociales como cimiento de memoria y construcción de paz. Caso ACIA". En *Identidades, enfoque diferencial y construcción de paz*. Fundación Universidad de Bogotá Jorge Tadeo Lozano. Observatorio de Construcción de paz. 273-313. https://www.utadeo.edu.co/sites/tadeo/files/node/wysiwyg/pdf_identidades_enfoque_diferencial_y_construccion_de_paz_.pdf

Oficina Internacional del Trabajo [OIT]. Convenio Núm. 169 de la OIT sobre Pueblos Indígenas y Tribales, hecho en Ginebra el 27 de junio de 1989. Ratificado por Colombia el 07 de agosto de 1991. https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---americas/---ro-lima/documents/publication/wcms_345065.pdf

OSLENDER, Ulrich. 2003. "DISCURSOS OCULTOS DE RESISTENCIA": tradición oral y cultura política en comunidades negras de la costa pacífica colombiana. *Revista Colombiana de Antropología*, 39, 203-236. <https://www.redalyc.org/pdf/1050/105018181007.pdf>

OSORIO, Jaime. 2015. El sistema-mundo de Wallerstein y su transformación. Una lectura crítica. *Argumentos*, 28(77), 131-153.

PECQUEUR, Bernard. 2013. Territorial development. a new approach to development processes for the economies of the developing countries. *INTERthesis*, 10(02), 8-32. https://www.researchgate.net/publication/307689016_Territorial_development_A_new_approach_to_development_processes_for_the_economies_of_the_developing_countries

PEREIRA MORAIS, Leandro; BACIC, Miguel Juan. 2017. Social and Solidarity Economy as a tool for territorial development and socio-occupational inclusion. *CIRIEC International*. 1-28. <https://www.ciriec.uliege.be/wp-content/uploads/2018/03/WP2017-06.pdf>

PÉREZ MARTÍNEZ, Manuel Enrique. 2004. La conformación territorial en Colombia: entre el conflicto, el desarrollo y el destierro. *Cuadernos de Desarrollo Rural*, 51. 61-90. <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/desarrolloRural/article/view/1272>

POLO BLANCO, Jorge; PIÑEIRO AGUIAR, Eleder. 2020. EL BUEN VIVIR COMO DISCURSO CONTRAHEGEMÓNICO. POSTDESARROLLO, INDIGENISMO Y NATURALEZA DESDE LA VISIÓN ANDINA. *MANA*, 26(1), 1-31. <https://www.scielo.br/j/mana/a/X6VjcpRbgFXvPVCXmVdkvjn/?format=pdf&lang=es>

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. 2009. De Saberes y de Territorios: diversidad y emancipación a partir de la experiencia latino-americana. *Polis*, 22. 121-136. <https://journals.openedition.org/polis/2636#quotation>

PRATS, Oriol. 2006. Teoría y práctica del desarrollo. Cambios en las variables de la "ecuación del desarrollo" en los últimos 50 años. *Revista Del CLAD Reforma y Democracia*, (36), 1-17. <https://www.redalyc.org/pdf/3575/357533668003.pdf>

RESTREPO, Eduardo. 2013. *Etnización de la negritud: la invención de las 'comunidades negras' como grupo étnico en Colombia*. Universidad del Cauca. <http://www.ram-wan.net/restrepo/documentos/etnizacion-libro-fin.pdf>

RESTREPO, Eduardo; ROJAS, Axel. 2004. *Conflicto e (in)visibilidad. Retos en los estudios de la gente negra en Colombia*. Universidad del Cauca. https://publications.iom.int/system/files/pdf/conflicto_e_invisibilidad.pdf

ROJAS-GRANADA, Cristian; CUESTA-BORJA, Reinaldo. 2021. Los estudios sobre el conflicto armado y la construcción de paz en Colombia desde una perspectiva territorial: abordajes y desafíos. *Revista CS*, (33), 205-235. <https://doi.org/10.18046/recs.i33.3995>

RUIZ SÁNCHEZ, Joel. 2017. Desarrollo y calidad de vida. Una perspectiva crítica a partir del pensamiento de Amartya Sen. *Revista Aletheia*, 11(2), 107-126. <https://aletheia.cinde.org.co/index.php/ALETHEIA/article/view/551>

SABINO, Carlos. 2001. *Desarrollo y Calidad de Vida*. <http://ciudadanoaustral.org/biblioteca/16.-Carlos-Sabino-Desarrollo-y-calidad-de-vida.pdf>

SANTAMARÍA HERRERA, Juan Camilo. 2012. El desarrollo regional en Colombia, aportes para la sostenibilidad ambiental. *Revista Activos*, 10(18), 131-148. <https://doi.org/10.15332/s0124-5805.2012.0018.06>

STORPER, Michael. 2014. Territorial development in the global learning economy : The challenge to developing countries Territorial development in the global learning economy : the challenge to developing countries. <https://doi.org/10.1080/09692299508434327>

THER RÍOS, Francisco. (2006). Complejidad territorial y sustentabilidad: notas para una epistemología de los estudios territoriales. *Horizontes Antropológicos*, 25, 105-115. <https://www.scielo.br/hj/ha/a/jHMJZ4sKCggdwB67K4pjMNw/?format=pdf&lang=es>

United Nations. 2016. Objetivos y metas de desarrollo sostenible [ODS].

LA EDUCACIÓN SUPERIOR INCLUSIVA. EL CASO DE UNA UNIVERSIDAD PÚBLICA EN COLOMBIA

Data de aceite: 01/12/2023

Wadis Yovany Posada Silva

(Docente Departamento de Estudios Educativos, Universidad de Caldas)

Carmenza Sánchez Quintero

(Docente Departamento de Estudios de Familia, Universidad de Caldas)

Jorge Abel Castañeda Salazar

(Docente Departamento de Física, Universidad de Caldas)

RESUMEN: La equiparación de oportunidades facilita el acceso y la participación de las comunidades, incluyendo a los grupos poblacionales que pueden haber sido tradicionalmente excluidos. El presente artículo aborda los procesos llevados a cabo en la identificación de barreras de accesibilidad, acceso-ingreso y permanencia en una institución de educación superior, y a su vez, el planteamiento de acciones estratégicas para la educación inclusiva. Objetivo general: Establecer las acciones estratégicas para la educación superior inclusiva en la Universidad de Caldas (Manizales, Colombia) a partir de las percepciones de la comunidad académica

y administrativa. Este componente hace parte de la fase de preparación o diagnóstico reflexiva en la comprensión y análisis de la situación-problema. El estudio se ubica en un paradigma crítico o sociocrítico, en su trayecto metodológico retoma elementos de la investigación-acción. Los datos fueron recopilados mediante una encuesta en tres categorías: 1. Accesibilidad, 2. Acceso-ingreso y 3. Permanencia. El instrumento fue diligenciado por 389 personas (previo consentimiento): Docentes: n=206 (53%), administrativos (funcionarios): n=88 (22,6%), estudiantes n=81 (20,8%), egresados n=9 (2,3%) y “Otro” n=5 (1,3%). En las respuestas se refleja la participación de todas las facultades y dependencias administrativas de la universidad. Entre las conclusiones se destaca la importancia de la comunidad académica y administrativa en la identificación de barreras y sus posteriores acciones de mejoramiento. Lo anterior, genera una corresponsabilidad entre los gobiernos y las universidades, en términos de inversión en infraestructura, adaptaciones al medio físico y comunicativo, así como en procesos de sensibilización, formación profesoral, ajustes curriculares, entre otros aspectos.

PALABRAS CLAVE: acceso a la educación;

INCLUSIVE HIGHER EDUCATION. THE CASE OF A PUBLIC UNIVERSITY IN COLOMBIA

ABSTRACT: Equal opportunities facilitate access and participation by communities, including population groups that may have traditionally been excluded. This article addresses the processes carried out in the identification of barriers to accessibility, access (income) and permanence in a higher education institution, and in turn, the approach to strategic actions for inclusive education. General objective: To establish strategic actions for inclusive higher education at the University of Caldas (Colombia) based on the community perceptions. The objective is part of the preparation phase or reflective diagnosis in the understanding and analysis of the problem-situation. Methodology: it is placed on a critical paradigm and in its methodological course, it recovers elements of action research. Techniques and instruments for data collection such as semi-structured interviews and focus groups were used. In this part of the study, a survey including three categories was chosen: 1. Accessibility, 2. Access (income), and 3. Permanence. The instrument was filled out by 389 people (prior consent): Teachers: n = 206 (53%), administrative personnel (civil servants): n = 88 (22.6%), students n = 81 (20.8%), graduates n = 9 (2.3%) and "Others" n = 5 (1.3%). The responses reflect the participation of all the faculties and administrative departments of the university. The foregoing creates a joint responsibility between governments and universities, in terms of investment in infrastructure, adaptations to the physical and communication environment, as well as in awareness-raising processes, teacher training, curricular adjustments, among other aspects. **KEYWORDS:** access to education; equal opportunities; higher education (ERIC Thesaurus)

1 | INTRODUCCIÓN

La educación superior inclusiva se relaciona con la diversidad del ser humano desde todas sus dimensiones, teniendo en cuenta sus diferencias, potencialidades y con el propósito de lograr una equiparación de oportunidades hacia una educación para todos (Sánchez y Robles, 2014).

En algunos países de Latinoamérica se destacan ciertos avances, obstáculos y retos en materia de educación inclusiva. Los principales hallazgos en los estudios se ubican principalmente en políticas públicas y lineamientos institucionales para su implementación. De lo anterior, se afirma que a pesar del sustento constitucional que se ha venido instaurando, estos cambios se han enfocado principalmente en el acceso de la población con discapacidad. En tanto, se hace necesario analizar su regulación en el tránsito entre los distintos niveles (desde la formación técnica, tecnológica, profesional hasta la posgradual) (Fajardo, 2017).

Hablar de educación inclusiva en las instituciones de educación superior (IES) en Colombia, puede asumirse como una tarea pendiente; no obstante, en las últimas décadas ha presentado avances significativos por parte de los gobiernos, las universidades públicas y privadas. Sin embargo, aún se presentan obstáculos que dificultan su consolidación. En

los siguientes párrafos se explicarán algunos desarrollos, avances, retrocesos y, sobre todo, los retos que han impulsado estas acciones en torno al asunto.

Puede considerarse que la educación inclusiva en las instituciones de educación superior en Colombia surge con un enfoque hacia la población con discapacidad o diversidad funcional y paulatinamente se destaca la participación de otras poblaciones que han sido considerados como “vulnerables”, grupos priorizados (Ministerio de Educación Nacional de Colombia -MEN-, 2005, 2013) así como los enfoques e identidades de género (MEN, 2018).

Ahora bien, con base en los estudios indagados se ubicaron dos categorías principales: Políticas de educación inclusiva al interior de las IES y Adaptaciones para la implementación de la educación inclusiva.

1.1 Políticas de educación inclusiva

En esta categoría se ubicaron se relacionan los trabajos sobre políticas de educación inclusiva, no solo en su definición sino también en su implementación.

En el marco de “La Educación para todos” promovida por la UNESCO (1990) fueron incorporándose “nuevas tendencias, nuevas formas de plantear las respuestas a la diversidad de necesidades educativas en la escuela” (Martínez et al., 2010, p. 150); no obstante, el objetivo de este movimiento iba más allá del enfoque de integración o el de “normalización”, manifestado previamente en el “Informe Warnock” (1978) donde su propósito apuntaba a reestructurar las escuelas hacia un enfoque de “necesidades educativas especiales” (NEE). Posteriormente, sobresalen trabajos relacionados con el desarrollo de escuelas inclusivas y su mejoramiento (Ainscow, 2001) y el “Índice de inclusión” (Booth et. al, 2000), así como reflexiones en torno a las universidades accesibles (Stupp, 2001).

En educación superior fueron replicándose, en cierta manera, algunos elementos de la educación inclusiva para poblaciones con discapacidad o “diversidad funcional”. Fajardo (2017), así lo expone:

Se resalta que la construcción de lineamientos de política para la atención educativa de la población con discapacidad en las instituciones de educación superior en Iberoamérica es relativamente reciente; pero la implementación de esas políticas de Inclusión en las IES no es fácil ni transparente y no siempre se tiene un correlato tangible en las prácticas educativas. (Fajardo, 2017, p. 194)

A partir de nuevos paradigmas o modelos enfocados hacia la diversidad (Palacios y Romañach, 2006) y la incursión de otros grupos poblacionales que habían sido excluidos, surge la necesidad de ir consolidando políticas en educación superior, relacionadas con la cobertura, la inclusión social y a través de distintas iniciativas, tales como la “Conferencia Regional de América Latina y el Caribe” (2008), en la que se proponía a los gobiernos: “Ampliar las políticas de inclusión para el ingreso a nivel de grado y postgrado, e instrumentar

nuevos mecanismos de apoyo público a los estudiantes (becas, créditos educativos, residencias estudiantiles, servicios de salud y alimentación, tanto como el acompañamiento académico y la orientación vocacional y profesional) destinados a generar equidad, disminuir la deserción, mejorar el desempeño de los estudiantes, eliminar las brechas de formación y promover la inclusión digital” (UNESCO, IESALC, 2008).

1.2 Adaptaciones para la implementación de la educación inclusiva

Esta segunda categoría hace mención a los aspectos técnicos en cuanto a las adaptaciones físicas, tecnológicas, equipamientos que requerían las universidades, así como la capacitación, competencias docentes en la atención a la diversidad (Paz, 2014) y la flexibilización en el currículum (Duk y Loren, 2010). De lo anterior, se ubican prácticas donde las IES han aportado mediante la socialización de experiencias significativas en materia de procesos de inclusión y acceso a la educación superior.

Países como España traen a discusión la necesidad de implementar inicialmente procesos de integración en lo que se denominaba “Educación especial” y posteriormente de educación inclusiva, a través de diferentes esfuerzos que surgen en la década de 1970. Es preciso aclarar que en este país se encuentran importantes precedentes sobre las aportaciones que en el ámbito educativo se realizaban en la legislación para personas con discapacidad; no obstante, las primeras leyes señalaban la necesidad de brindar a este grupo poblacional una educación en centros segregados y no fue sino hasta mediados de la década de 1980 cuando se fortalece la posibilidad de integrar al alumnado con discapacidad al sistema ordinario o formal.

En este orden de ideas, Toboso et al. (2012) relatan que en el año 1985 “La Educación Especial se regula como parte integrante del sistema educativo y no como modalidad educativa aparte” (p. 282) hasta materializarse en la década de 1990. A través de la política pública de educación se pensó en la necesidad de brindar atención al alumnado con discapacidad en escuelas ordinarias. Esta medida que apareció en la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), consolidada posteriormente con el contenido de la denominada “Declaración de Salamanca” que data del año 1994 y aprobada por la “Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: acceso y calidad” de la UNESCO.

Esta declaración se convirtió en el pretexto para lograr el respaldo internacional al concepto de “necesidades educativas especiales”, sugerido con anterioridad en el Informe Warnock en 1978. Desde la perspectiva de se plantea la necesidad de “la inclusión educativa de todo el alumnado, con independencia de sus diferencias individuales, incluidos aquellos con discapacidades graves” (Toboso et al. (2012, p. 283).

Con el cambio de siglo, España continúa promulgando leyes para regular el sistema educativo. En lo que respecta a la enseñanza universitaria, la Ley Orgánica 4/2007 de 212

de abril, entre otros aspectos, contemplaba lo siguiente:

Entre los derechos y deberes de los estudiantes se establece la igualdad de oportunidades y no discriminación, por circunstancias personales o sociales, incluida la discapacidad, en el acceso y permanencia en la Universidad, ingreso en los centros y ejercicio de sus derechos académicos (Art. 46).

En Latinoamérica, se destaca el trabajo de Ocampo (2016) quien en su revisión documental analiza las tendencias y perspectivas de la educación superior inclusiva, así como las acciones, estrategias y propuestas implementadas en esta región hasta aquel momento. Dichas estrategias se ubicaban principalmente en la atención a la población con discapacidad o diversidad funcional:

La lucha por operacionalizar el derecho a la educación para colectivos de ciudadanos históricamente excluidos de la educación universitaria representa una batalla de varias décadas en Latinoamérica, fortaleciéndose a partir de acciones y lineamientos dirigidos a promover la inclusión de personas en situación de discapacidad. (Ocampo, 2016, p.49)

Este desarrollo de la educación superior inclusiva enfrenta los mismos obstáculos y/o dificultades que los demás niveles de educación (Ocampo, 2016). Por lo tanto, las IES son llamadas a crear sus propias políticas que les permitan llevar a cabo programas de educación inclusiva, pensadas en la diversidad humana, así como lineamientos institucionales en los que se logre la participación de toda la comunidad, incluyendo a poblaciones específicas o que requieran de acciones particulares y la articulación entre la teoría, lo normativo y su puesta en práctica. Lo anterior, implica la participación de todos los actores sociales (incluyendo a los sectores tradicionalmente excluidos) en la construcción de políticas con objetivos realmente incluyentes (Fajardo, 2017).

A pesar de los esfuerzos realizados en materia de educación inclusiva en la educación superior, aún se presentan barreras (actitudinales, político administrativas, físicas o del entorno, comunicacionales, trámites burocráticos, acceso y adaptaciones curriculares, permanencia, la implementación efectiva del diseño universal para el aprendizaje, entre otras ...) (Moriña y Carballo, 2020, Moriña, Sandoval y Carnerero, 2020).

1.3 La educación superior inclusiva en Colombia

Colombia al ser un país que cuenta con una gran diversidad, no solo geográfica sino también cultural y étnica; el acceso a la educación superior se convierte en una posibilidad de transformación en la vida de las personas, su familia y el fomento del desarrollo de sus regiones (Arizabaleta y Ochoa, 2016, Hervas, 2017). Por lo anterior, se ha venido consolidando un marco legal en torno a la educación inclusiva y para la diversidad.

Ejemplo de lo anterior, la Constitución Política de Colombia de 1991, en su artículo 13, establece:

Todas las personas nacen libres e iguales ante la ley, recibirán la misma protección y trato de las autoridades y gozarán de los mismos derechos, libertades y oportunidades sin ninguna discriminación por razones de sexo, raza, origen nacional o familiar, lengua, religión, opinión política o filosófica. El Estado promoverá las condiciones para que la igualdad sea real y efectiva y adoptará medidas en favor de grupos discriminados o marginados. El Estado protegerá especialmente a aquellas personas que por su condición económica, física o mental, se encuentren en circunstancia de debilidad manifiesta y sancionará los abusos o maltratos que contra ellas se cometan. (Artículo 13, Constitución Política de Colombia)

En este mismo sentido, la Ley 115 de 1994 (Ley General de Educación); Ley 387 de 1997 (Por la cual se adoptan medidas para la prevención del desplazamiento forzado; la atención, protección, consolidación y estabilización socioeconómica de los desplazados internos por la violencia en la República de Colombia); Ley 704 de 2001 (Por medio de la cual se aprueba el “Convenio 182 sobre la prohibición de las peores formas de trabajo infantil y la acción inmediata para su eliminación”, adoptado por la Octogésima Séptima -87ª- Reunión de la Conferencia General de la Organización Internacional del Trabajo, O.I.T); Ley 1145 de 2007 (Por medio de la cual se organiza el Sistema Nacional de Discapacidad y se dictan otras disposiciones); Decreto 366 de 2009 (Por medio del cual se reglamenta la organización del servicio de apoyo pedagógico para la atención de los estudiantes con discapacidad y con capacidades o con talentos excepcionales en el marco de la educación inclusiva (Ministerio de Educación Nacional-MEN-, 2009); Ley 1346 (Por medio de la cual se aprueba la “Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad”, adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 13 de diciembre de 2006; República de Colombia, 2009); Ley 1448 de 2011 (Por la cual se dictan medidas de atención, asistencia y reparación integral a las víctimas del conflicto armado interno y se dictan otras disposiciones, Congreso de la República de Colombia, 2011); Ley 1482 de 2011 (Tiene por objeto garantizar la protección de los derechos de una persona, grupo de personas, comunidad o pueblo, que son vulnerados a través de actos de racismo o discriminación, Art. 1, Congreso de la República de Colombia, 2011); Ley estatutaria 1618 de 2013 (Por medio de la cual se establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad, Congreso de la República de Colombia, 2013); entre otras.

De igual manera, se han formulado lineamientos en torno a la atención educativa de poblaciones que han sido considerados como vulnerables (personas con discapacidad, grupos étnicos, víctimas del conflicto armado, adultos iletrados, entre otros) (MEN, 2005).

En los “Lineamientos para la selección y evaluación de docentes y estudiantes y el desarrollo docente” se resalta la importancia de “asumir un compromiso de corresponsabilidad social para ofrecer una educación de calidad con equidad” (p. 19) por parte de las IES. Así mismo, enfatiza en lo siguiente: “La diversidad del sistema educativo colombiano es sin duda alguna, una fortaleza que se debe conservar para atender la pluralidad del país y

contribuir con la inclusión” (MEN, 2013, p. 24). Otro de los aspectos que se concluye en este documento, se ubica en “respetar la diversidad y valorar los factores portadores de calidad en concordancia con el contexto y su naturaleza, sin buscar homogeneizar o coartar su pluralidad” (p. 24).

Para el 2013 se expiden los “Lineamientos de política de educación superior inclusiva” por parte del MEN, documento que destaca seis ejes: participación, pertinencia, diversidad, calidad, interculturalidad y equidad. Igualmente, algunas acciones estratégicas para la educación inclusiva con un énfasis en los grupos que denomina como “priorizados” (población estudiantil con discapacidad y con capacidades y/o talentos excepcionales; comunidades negras, afrocolombianas, raizales y palenqueras, pueblos indígenas y *pueblo Rom* o gitano; población víctima del conflicto armado; población desmovilizada en proceso de reintegración; enfoque de género y la población habitante de frontera (MEN, 2013). Lo anterior, con el fin de contrarrestar las barreras que puedan llegar a presentarse en cuanto al acceso, permanencia, pertinencia, calidad, graduación (o egreso), entre otras.

Posteriormente y con el objetivo de identificar la situación de las IES, se propuso el “Índice de inclusión para educación superior -INES-”:

El INES es una herramienta que le permite a las instituciones de educación superior identificar las condiciones en que se encuentran con respecto a la atención a la diversidad, analizar sus fortalezas y oportunidades de mejoramiento y tomar decisiones que cualifiquen el aprendizaje, la participación y la convivencia de la comunidad. (MEN, 2016, p. 28)

Así como el documento denominado: “Enfoque e Identidades de género para los lineamientos política para la educación superior inclusiva” (MEN, 2018) en el que se proponen las siguientes acciones:

a) el análisis de leyes, normas y políticas públicas internacionales, nacionales y distritales relacionadas con la promoción de los derechos de las mujeres, las personas con sexualidades e identidades de género no normativas, la equidad y la inclusión social en la educación superior; b) la revisión de estadísticas, indicadores e investigaciones sobre las desigualdades sociales, de género y sexualidad en la educación superior colombiana; y c) el diálogo con personas que participan en el campo de la educación superior y se interesan en la igualdad, la equidad y la inclusión, bien sea como integrantes de la comunidad educativa (estudiantes, docentes y personal administrativo); como activistas o representantes de organizaciones que defienden los derechos de las mujeres y las personas Lesbianas, Gay, Bisexuales, Transgénero e Intersexuales, LGBTI; como investigadores con experticia en temas de educación superior; o como funcionarios de entidades del Estado encargados de las políticas de educación superior o de las políticas de educación inclusiva e intercultural (MEN, 2018, p. 10).

Frente a este panorama, se recalca los retos en la educación superior inclusiva frente a las prácticas pedagógicas que en ocasiones pueden conducir a la segregación por grupos en cuanto al acceso y permanencia. (Zárate, Díaz y Ortiz, 2017)

Por lo tanto, se hace necesaria la identificación de barreras de diferente índole en las IES y a su vez, definir qué tipo de acciones estratégicas son más pertinentes al contexto, que permitan llevar a cabo adaptaciones, ajustes razonables, pertinentes que en suma, consolidarían los lineamientos y las políticas en materia de educación inclusiva, acordes a cada institución.

2 | JUSTIFICACIÓN DEL PROBLEMA

Para formular una Política de Educación Inclusiva en la Universidad de Caldas y generar los lineamientos para su implementación, es requisito *sine qua non*, contar con información que permita tener una línea base y a partir de allí generar acciones de cambio o mejora. Para lograrlo, se propuso un proyecto cuyo objetivo general era: “Establecer las acciones estratégicas para la educación superior inclusiva en la Universidad de Caldas (Manizales, Colombia) a partir de las percepciones de la comunidad académica y administrativa”.

Inicialmente era necesario desarrollar una fase de “Preparación o diagnosis reflexiva” (Yuni y Urbano, 2005) con los actores sociales intervinientes. Por lo tanto, se diseñaron, validaron e implementaron varias técnicas de recolección de información, tales como la encuesta, los grupos focales y la entrevista.

En el presente artículo se hará énfasis en la encuesta, la cual incluyó una serie de preguntas dirigidas a la comunidad académica y administrativa.

Para el diligenciamiento del instrumento se contó con la participación de estudiantes, docentes y funcionarios administrativos cuyo propósito principal era conocer las características sociodemográficas y su percepción en las categorías: accesibilidad, acceso-ingreso y permanencia. Como valor agregado, la posibilidad de trascender la perspectiva diferencial, para avanzar hacia la interseccionalidad, por considerarla un enfoque teórico y metodológico en el que se articulan y confluyen diferentes vulnerabilidades en su diversidad.

A partir de lo anterior, la información obtenida se convierte en el pretexto para generar acciones de cambio o mejoramiento con la intención de velar por una educación superior fundamentada en los principios de participación, diversidad, interculturalidad, calidad, equidad y de esta manera, lograr que la universidad se convierta en un espacio sin barreras, accesible, diverso e incluyente.

3 | MÉTODO

El estudio se ubica en el paradigma sociocrítico y en su trayecto metodológico se acude a la investigación-acción (Carr y Kemmis, 1988, Carr, 1996, Yuni y Urbano, 2005), teniendo como base las cuatro fases propuestas por Yuni y Urbano (2005): “Preparación o diagnosis reflexiva”, “Construcción de un plan de acción”, “Acción transformadora” y

“Reflexión, e integración de resultados y replanificación”.

Con el fin de abordar los objetivos en cuanto a “Identificar las barreras sobre accesibilidad, acceso y permanencia en la Universidad de Caldas a partir de los actores sociales” y “Proponer las acciones estratégicas para el logro de una educación inclusiva al interior de la Universidad de Caldas”; esta primera parte corresponde a los resultados obtenidos en la fase de “Preparación o diagnosis reflexiva”.

3.1 Técnicas e instrumentos de recolección de la información

La técnica implementada en esta Fase fue la encuesta; el instrumento constó de un protocolo estructurado con preguntas cerradas, abiertas y de estimación. La validación fue llevada a cabo mediante el “criterio de expertos”, contando con la revisión de cinco expertos (Dos expertos en el área de Discapacidad, una experta en el área de Diversidad de género, un experto en Población víctima del conflicto y dos expertos en Pedagogía).

Para la recolección de la información se remite un formulario en *Google Forms* y se realizan dos pruebas piloto con el fin de calibrar el instrumento.

3.2 Población y muestra

La población, con corte al año 2020, corresponde a: docentes (n=951), estudiantes (n=13900) y administrativos (n=414); pertenecientes a la Universidad de Caldas.

La muestra fue establecida en función del número de facultades: Artes y Humanidades, Ciencias Exactas y Naturales, Ciencias para la Salud, Ciencias Jurídicas y Sociales, Ciencias Agropecuarias, Facultad de Ingeniería; su proporcionalidad es relativa a la cantidad de programas por facultad y estamentos (estamento docente y estamento estudiantil) y personal administrativo.

Para la selección de la muestra se contó con los siguientes criterios: heterogeneidad: 50%, margen de error: 5%, nivel de confianza: 95%.

	Docentes	Estudiantes	Personal administrativo
Población	951	13900	414
Muestra	274	374	200
Estratificación	Facultad y Sexo con una proporción por estrato de 0,2881	Facultad y Sexo con una proporción por estrato de 0,0269	Sexo con una proporción por estrato de 0,4830 (*)

Tabla 1. Población y muestra

Fuente: Elaboración propia

4 | RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Los datos fueron recopilados en el periodo 25/06/2018 y 03/12/2020. Para un total de N=396 personas, de las cuales 389 (98,2%) dieron su consentimiento para diligenciar el instrumento (Figura 1).

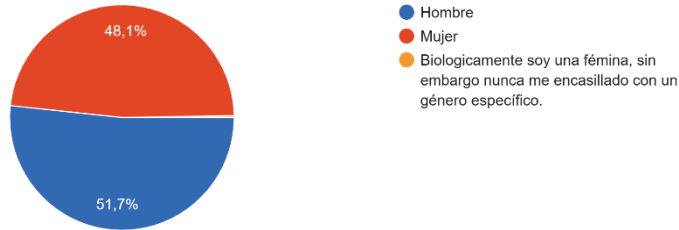


Figura 1. Participantes. Fuente: elaboración propia

Los datos corresponden a: Docentes: n=206 (53%), Administrativos (funcionarios administrativos): n=88 (22,6%), Estudiantes n=81 (20,8%), Egresados n=9 (2,3%) y Otro 5 (1,3%) (Figura 2).

Facultad a la que pertenece:
389 respuestas

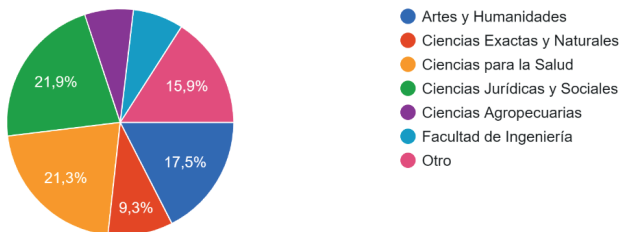


Figura 2. Participación por facultad. Elaboración propia.

En las respuestas se refleja la participación de todas las facultades de la Universidad de Caldas, la respuesta "Otro" corresponde a diferentes dependencias u oficinas de la universidad. Los porcentajes de participación pueden variar con base al número de programas por facultad y departamentos de docentes (Figura 3).

Señale según el caso
389 respuestas

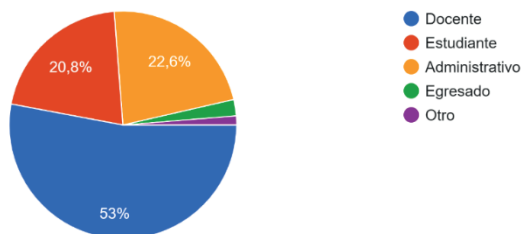


Figura 3. Participación por estamentos y dependencias. Elaboración propia.

El mayor porcentaje de participación corresponde a “Docentes”, seguido de “Administrativo” (personal administrativo) y “Estudiantes”. Los menores porcentajes corresponden a “Egresado” y “Otro”. En la categoría “Otro”, se hallaron respuestas principalmente relacionadas con participantes que eran coordinadores de posgrados ejercían funciones de docencia y administración simultáneamente.

En cuanto a la participación por grupos priorizados (con base en los “Lineamientos de Política Educación inclusiva”, MEN, 2013), el mayor porcentaje de participantes se ubica en “Ninguna” (86,1%), “Pueblo o comunidad indígena” (2,8%), Población víctima del conflicto (2,8%), Comunidad negra/afrocolombiana (1,8%). Otras comunidades como LGBTI (o LGBTIQ+) (4,9%) (Figura 4).

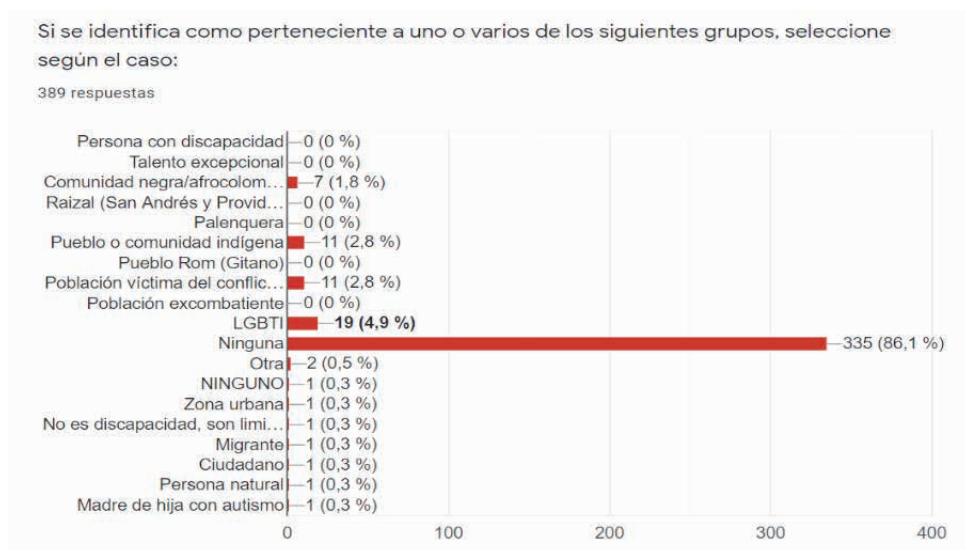


Figura 4. Participación por grupos priorizados y comunidades. Elaboración propia.

4.1 Percepciones sobre accesibilidad, acceso y permanencia en el marco de la educación inclusiva

A continuación, se presentan algunos resultados obtenidos en las categorías: 1. Accesibilidad, 2. Acceso (Ingreso) y 3. Permanencia.

4.1.1 Categoría 1. Accesibilidad

La accesibilidad permite que “los entornos, los productos, y los servicios sean utilizados sin problemas por todas y cada una de las personas, para conseguir de forma plena los objetivos para los que están diseñados, independientemente de sus capacidades, sus dimensiones, su género, su edad o su cultura” (Aragall, 2010, p.25). A partir de lo anterior, las preguntas hacía referencia a los espacios de la universidad en los que se presentaban con mayor frecuencia barreras para el acceso de las personas al medio físico (Figura 5).

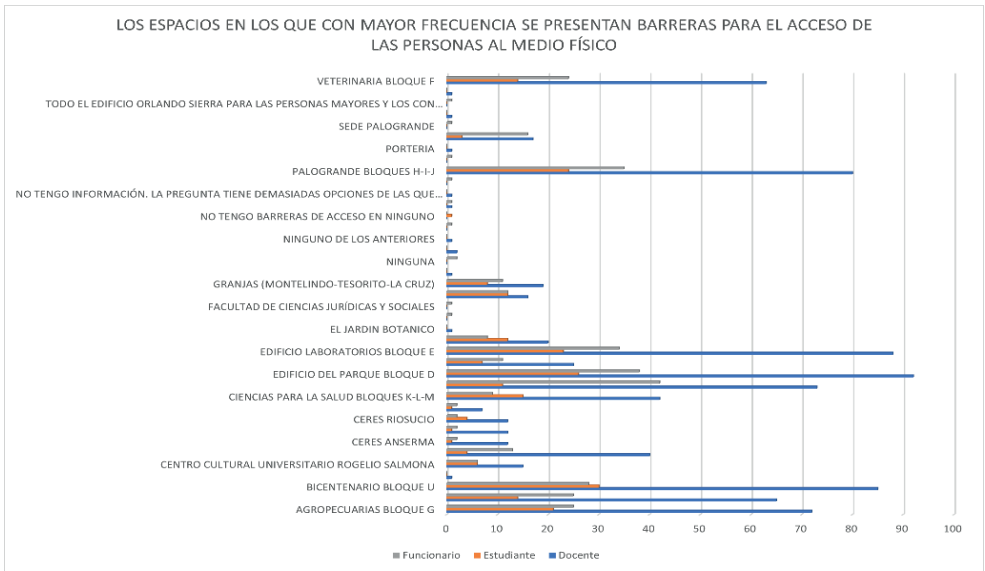


Figura 5. Barreras de accesibilidad al medio físico. Elaboración propia.

Si bien existen diferentes normas o reglamentos sobre accesibilidad frente a las posibilidades que todos los individuos deben tener, sin importar su condición; era necesario identificar los espacios particulares en los que la comunidad encontraba mayores barreras (Figura 6).

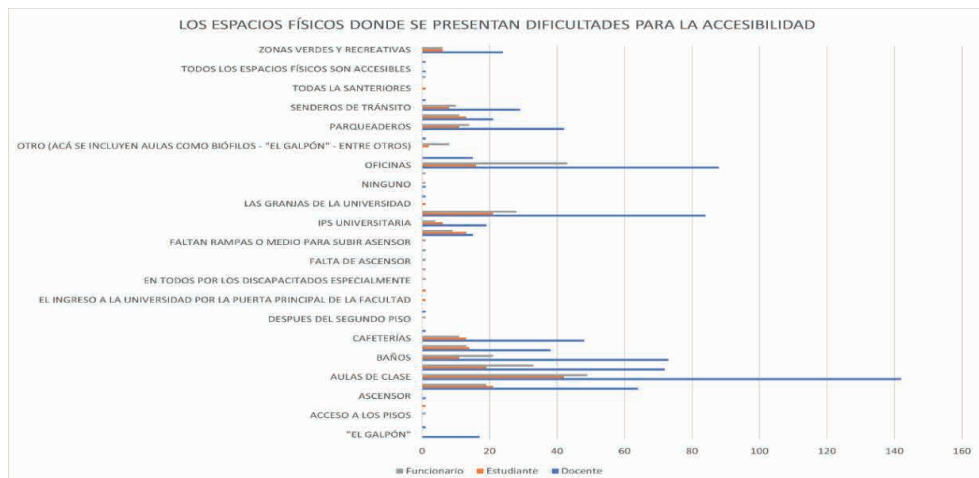


Figura 6. Barreras específicas de accesibilidad. Elaboración propia.

La percepción de las barreras de accesibilidad por parte de los docentes se ubica principalmente en las aulas de clase y en algunas edificaciones en particular.

Los mayores ponderados se mostraron en el bloque de “Laboratorios”, seguido de “ninguna de las anteriores” y “no tengo conocimiento”; sin embargo, una respuesta que refleja un poco el entendimiento de la accesibilidad para personas con discapacidad o diversidad funcional, reflejado en el 40% de docentes que responde a que “todos los sitios son accesibles”, indican con un ponderado medio en los centros regionales de educación superior (CERES) de Riosucio, Samaná y Anserma (Municipios del departamento de Caldas) (Figura 6).

Las mayores barreras identificadas por los estudiantes se ubican en las aulas de clase y los bloques (o edificios): U (Edificio Bicentenario), D (Edificio del Parque), h, i y j (Campus Palogrande), E (Edificio de laboratorios) y G (Agropecuarias); que corresponderían a las edificaciones más antiguas de la universidad.

Para el personal administrativo, la respuesta que muestra un mayor ponderado corresponde a “no tengo conocimiento”, “no tengo claramente identificado”, “no veo ningún problema”; además de los CERES (Centro Regional de Educación Superior) de Riosucio y Samaná (Municipios del Departamento de Caldas).

4.1.1.1. Acciones o estrategias que favorecen la accesibilidad

Un segundo componente se refería a las acciones o estrategias que consideraba la comunidad favorecerían la accesibilidad a la información y la comunicación (Señalética accesible, comunicación visual, entre otras) (Figura 7).

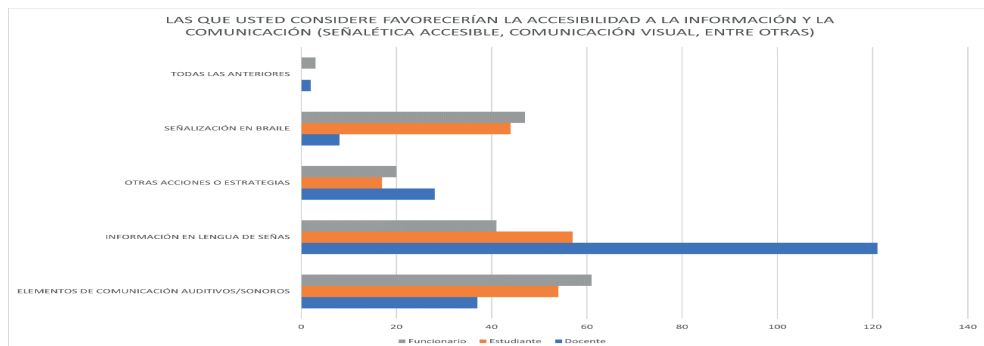


Figura 7. Acciones o estrategias que favorecen la accesibilidad a la información. Elaboración propia.

A partir de los resultados, los estudiantes coinciden en la respuesta de “información en lenguaje de señas”, seguido por “elementos comunicación auditivos-sonoros”. En cuanto a los funcionarios, el mayor ponderado aparece en los “elementos de comunicación auditivos-sonoros”, “señalización en Braille” e “información en Lenguaje de señas”. Para el caso de los docentes, el mayor ponderado se encuentra en la “información en Lenguaje de señas”, señalización en Braille” y “elementos comunicación auditivos-sonoros”.

4.1.2 Categoría 2. Acceso (Ingreso a la educación superior)

La “Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción” en un apartado de su preámbulo, establecía lo siguiente:

Recordando la Declaración Universal de Derechos Humanos y, en particular el párrafo 1 de su Artículo 26, en que se declara que “toda persona tiene derecho a la educación” y que “el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos”, y haciendo suyos los principios básicos de la Convención relativa a la lucha contra las discriminaciones en la esfera de la enseñanza (1960), en virtud de cuyo Artículo 4. los Estados Partes se comprometen a “hacer accesible a todos, en condiciones de igualdad total y según la capacidad de cada uno, la enseñanza superior” (Conferencia Mundial sobre La Educación Superior, UNESCO, París, 1998).

En este orden de ideas, se consultó a los participantes sobre cuáles consideraban que eran las principales barreras para tener la condición de estudiante universitario (Figura 8).

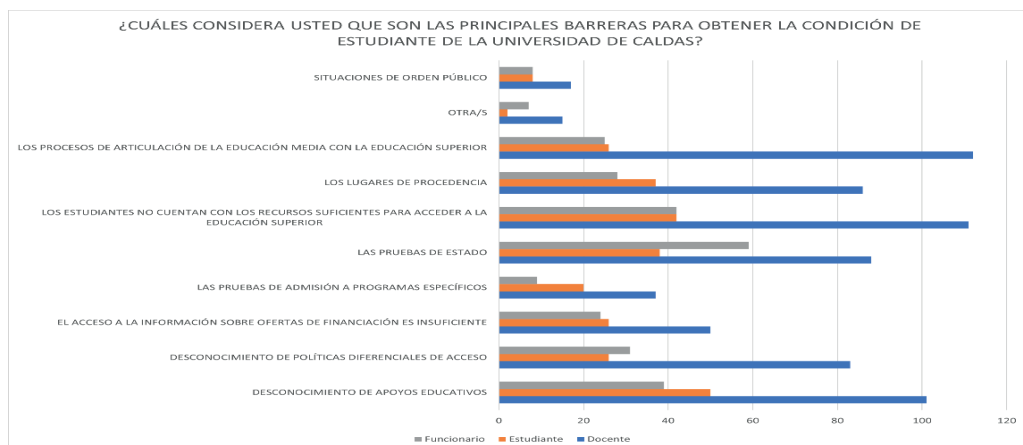


Figura 8. Barreras para el acceso (ingreso) a la educación superior.

Respecto al ingreso, los estudiantes muestran un alto ponderado en el “desconocimiento de apoyos educativos”, “no cuentan con los recursos suficientes para ingresar a la universidad”.

Los funcionarios dan gran importancia a las pruebas de Estado, seguida por “los estudiantes no cuentan con los recursos suficientes para ingresar a la universidad” y con un ponderado medio en “desconocimiento de apoyos educativos”.

Los docentes indican un alto ponderado en los procesos de articulación de la educación media con la superior, seguido por “los estudiantes no cuentan con los recursos suficientes para ingresar a la universidad”, con un ponderado moderado el “desconocimiento de apoyos educativos”, en cuanto a las “Pruebas de Estado” tienen un bajo ponderado.

Para todos los casos, el lugar de procedencia ocupa una media, en todos los casos situación de orden público tiene un bajo ponderado. Llama la atención que el grupo de los estudiantes son quienes le dan el más bajo ponderado a las pruebas de Estado.

4.1.3 Categoría 3. Permanencia

La permanencia hace referencia al proceso continuado de formación en los tiempos proyectados para cada programa académico desde el ingreso hasta la obtención del título. Con base en lo anterior, se consulta a los participantes acerca de las barreras presentes en esta categoría (Figura 9).

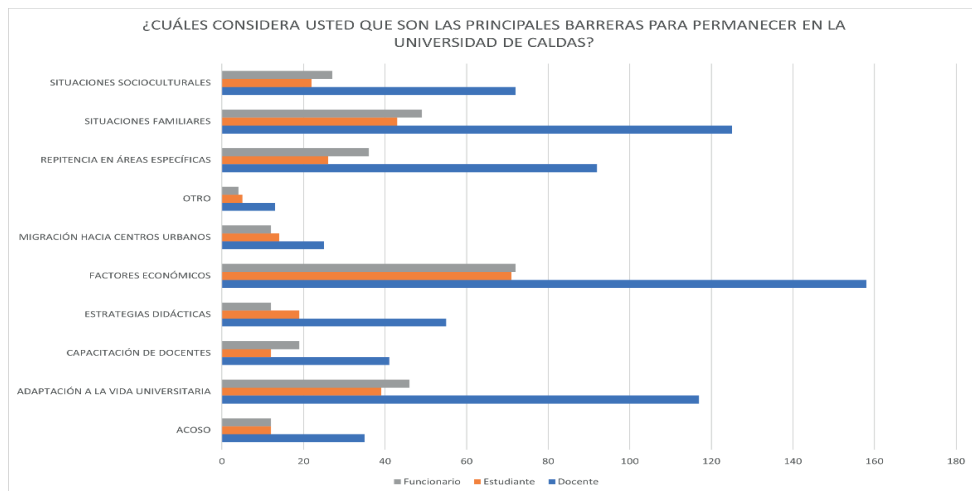


Figura 9. Barreras que afectan la permanencia. Fuente propia.

En el caso de los funcionarios, la mayor ponderación se da en los “factores económicos”, seguido por “situaciones familiares” y la “adaptación a la vida universitaria” y “repitencia en áreas específicas”. Desde su perspectiva, los docentes, destacan que el mayor ponderado se registra en “factores económicos”, seguido por “situaciones familiares” y la “adaptación a la vida universitaria”, con ponderados medios se da la repitencia en áreas específicas y las estrategias didácticas.

Uno de los aspectos abordados en esta categoría fue la convivencia. En este sentido, se consultó sobre situaciones de acoso que pudiesen haberse presentado. (Figura 10)

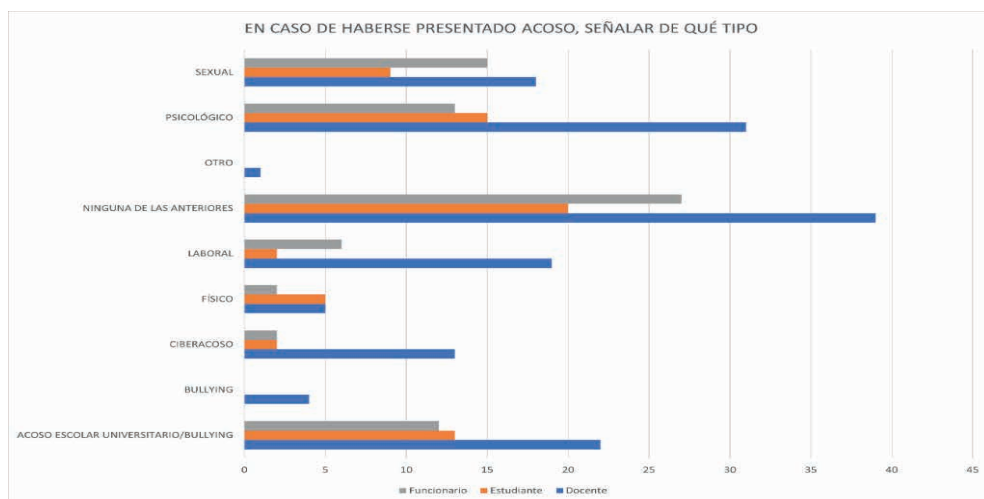


Figura 10. Situaciones de acoso. Fuente propia.

Sobre la pregunta correspondiente a las situaciones de acoso en la permanencia en

la universidad, el mayor ponderado asignado por los estudiantes se encuentra en “Ninguna de las anteriores”, seguido por “Factores psicológicos y bullying (acoso escolar o matoneo), el factor acoso sexual tiene un ponderado medio.

En el caso de los funcionarios, el mayor ponderado también corresponde a “ninguna de las anteriores”, seguido por “acoso sexual”, “psicológico” y *bullying* o *mobbing* laboral.

Para los docentes el mayor ponderado guarda correspondencia con los otros dos grupos “Ninguna de las anteriores”, seguido por el factor psicológico, bullying, acoso laboral y acoso sexual.

Seguidamente, se solicitó a los participantes indicar en caso de haberse presentado acoso, el motivo u origen (Figura 11).

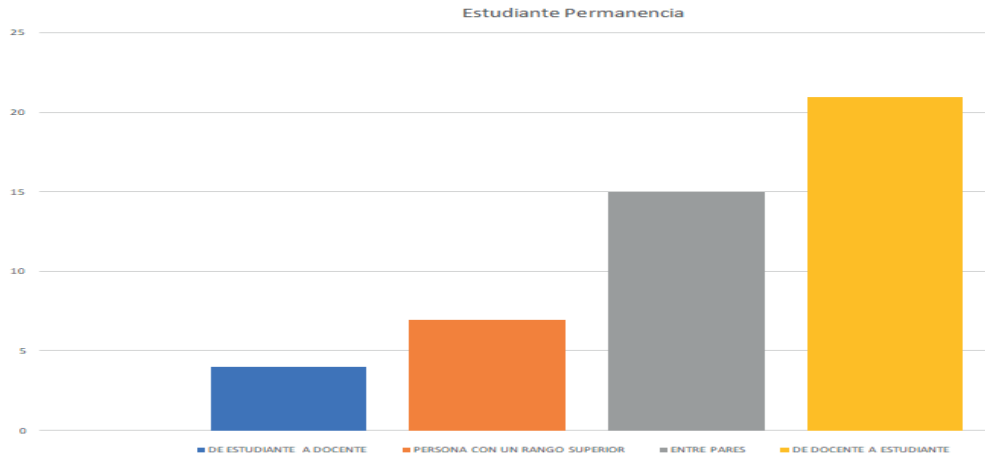


Figura 11. Origen de las situaciones de acoso. Fuente propia.

En los estudiantes, la ponderación más alta corresponde a “de docente a estudiante” y “entre pares”. Por su parte, los docentes consideraban que el acoso se daba en mayor proporción “entre pares”, “de docente a estudiante” “personas con un rango superior” y en un menor porcentaje “de estudiante a docente” (Figura 12).

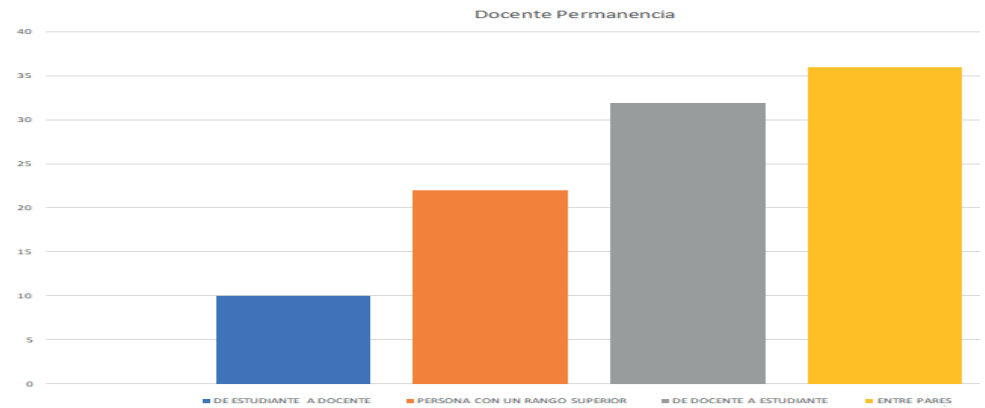


Figura 12. Origen o motivo de acoso. Docentes.

En los funcionarios se encontraba en un mayor porcentaje “de docente a estudiante”, seguido de “personas con un rango superior” y “entre pares” (Figura 13).

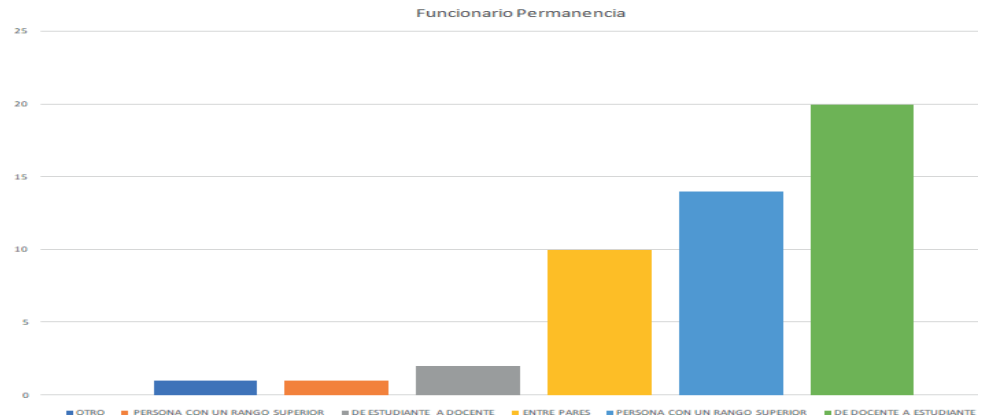


Figura 13. Origen o motivo de acoso. Funcionarios.

4.1.3.1. Acciones o estrategias que favorecen la permanencia

Para el diligenciamiento de las respuestas de este componente de la encuesta, se solicitó a los participantes la valoración de las estrategias que podían favorecer la permanencia a través de la siguiente escala tipo *Likert*: 1=Totalmente en desacuerdo, 2=Parcialmente en desacuerdo 3=Neutral, 4=Parcialmente de acuerdo 5=Totalmente de acuerdo (Tabla 2).

Acciones o estrategias que favorecen la permanencia	1	2	3	4	5
a. Espacios de encuentro al interior de la universidad con las organizaciones o grupos de estudiantes con el fin de socializar los mecanismos y estrategias para su permanencia.					
b. Programas de apoyo socioeconómico.					
c. Programas de acompañamiento académico y apoyo estudiantil.					
d. Procesos de concienciación para la eliminación de estereotipos y estigmas entre los miembros de la comunidad educativa.					
e. Disponibilidad de intérpretes de Lengua de Señas Colombiana.					
f. La creación de fondos para cubrir los gastos complementarios en educación superior de acuerdo con algunos grupos priorizados.					
g. Articular acciones entre las instituciones de educación superior y las demás entidades territoriales y nacionales con el fin de generar espacios en museos, bibliotecas y grupos culturales que fortalezcan y difundan la diversidad sociocultural en los diferentes espacios de la comunidad académica.					
h. Promover desde la política institucional hasta los procesos académicos, escenarios que permitan revitalizar y fortalecer la diversidad sociocultural.					
i. Desarrollar programas de nivelación, reconocimiento y adaptación en los diferentes escenarios académicos y sociales a los que se enfrentan los estudiantes de diferentes comunidades que acceden a educación superior fuera de sus territorios.					

j. Fortalecer los procesos de articulación de la educación media con la educación superior que involucren a la población víctima y que facilite el acceso.					
k. Promover la formación de directivos, docentes y comunidad académica en temas de diversidad sociocultural e inclusión educativa.					
l. Fomentar la articulación con diferentes entidades estrategias de acompañamiento académico y psicosocial para la población excombatiente.					
m. Promover la formación de directivos, docentes y comunidad académica en temas posconflicto y reconciliación.					
n. Fomentar el desarrollo de cátedras, cursos de contexto, electivas, sobre enfoque de género.					
o. Difundir campañas educativas respecto a las violencias contra las mujeres.					
p. Disponibilidad de guías para personas con discapacidad visual					

Tabla 2. Percepción sobre las acciones o estrategias que favorecen la permanencia.

En los resultados se observa que las acciones o estrategias que la comunidad considera favorecerían la permanencia se encuentran en “Totalmente de acuerdo” y “Parcialmente de acuerdo”; lo que indica que la mayor parte de los encuestados consideran pertinentes las acciones planteadas. (Figura 14).

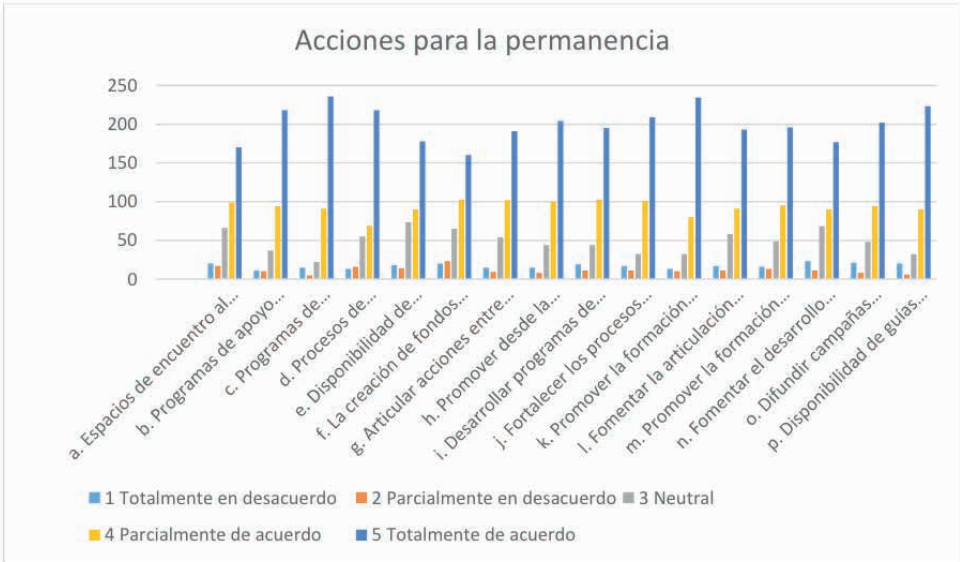


Figura 14. Acciones o estrategias que favorecen la permanencia. Fuente propia

Los mayores ponderados se encuentran en “Programas de acompañamiento académico y apoyo estudiantil”; así como “Promover la formación de directivos, docentes y comunidad académica en temas de diversidad sociocultural e inclusión educativa”; “Disponibilidad de guías para personas con discapacidad visual”; “Programas de apoyo socioeconómico”; “Procesos de concienciación para la eliminación de estereotipos y estigmas entre los miembros de la comunidad educativa”.

A partir de lo anterior, el formulario se complementaba con una pregunta abierta denominada “Mis acciones”, con el fin de identificar cuáles eran las acciones estratégicas que proponía la población para un mejoramiento de la educación inclusiva al interior de la institución. Las respuestas se condensaban en varias categorías: “Equidad de género”, “Formación estudiantil”, “Capacitación docente”, “Participación de comunidades priorizadas o vulnerables”, “Espacios de sensibilización”, “Acompañamiento hacia el bienestar en sus diferentes dimensiones”. A continuación, algunas respuestas obtenidas:

Fortalecer el observatorio de género, con la contratación de estudiantes becarios y con egresados que tengan interés por la implementación de investigaciones y acciones educativas en los distintos estamentos de la Universidad.

Cursos intersemestrales de refuerzo académico en formación básica de los planes curriculares. Capacitación a docentes en estrategias pedagógicas.

(...) la intervención académica directa y pertinente sobre la carencia y/o dificultad

Escuchar las propuestas de los estudiantes.

(...) es fundamental la formación docente, dirigida hacia la sensibilidad para acercarse y comprender el universo del estudiante, para identificar y abordar los estudiantes que tienen demandas de acompañamiento por encima de la generalidad; herramientas pedagógicas para dinamizar las clases, las asesorías y otras estrategias de enseñanza - aprendizaje; conocimiento de rutas de atención dentro y fuera de la universidad para casos específicos (ideación suicida, consumo de SPA; violencias); salud mental; reconocimiento de la diversidad y respeto por la persona del estudiante, su historia, su cosmovisión, sus creencias y sus proyecciones.

Seguimiento personalizado a personas que por alguna razón poseen inestabilidad económica o psicológica, o que han tenido deficiencias reiteradas en su proceso de aprendizaje.

Lo anterior, refleja la posibilidad de proponer acciones de distinta índole, que implican no solo factores económicos o de infraestructura sino también relacionadas con lo actitudinal, la capacitación a docentes, el bienestar social y psicológico de la comunidad en su conjunto.

5 | CONCLUSIONES

La identificación de barreras de acceso-ingreso, accesibilidad y permanencia, entre otros aspectos; así como las acciones de cambio o mejora son asuntos necesarios de tratar con la comunidad universitaria, tanto desde lo académico como administrativo. Lo anterior, genera una responsabilidad compartida entre los gobiernos y las universidades sobre las necesidades en términos de inversión en infraestructura, adaptaciones al medio físico y comunicativo, así como en los procesos de sensibilización, capacitación profesoral, ajustes curriculares, entre otros.

En este orden de ideas, desde la comunidad encuestada se han identificado barreras y acciones para lograr una educación inclusiva y para la diversidad, no solo en quienes poseen alguna discapacidad o diversidad funcional, sino también desde otros factores y grupos poblacionales.

Mediante el presente trabajo, se ha logrado establecer la necesidad de crear unos lineamientos preliminares que sirven de soporte para la construcción de una política universitaria de educación inclusiva sustentada en la realidad del contexto. Por lo tanto, es importante contar con una base al interior de la institución, desarrollada por la misma comunidad y en la que se garantice la participación de grupos poblacionales que en otrora han sido considerados como “vulnerables” o “priorizados”, así como las acciones para contrarrestar la exclusión.

La información recolectada en el marco de las categorías de accesibilidad, acceso-ingreso y permanencia, permitieron realizar un análisis sobre las barreras que la comunidad universitaria había identificado, principalmente desde sus experiencias en aquellos lugares específicos donde desarrollan sus actividades en la cotidianidad.

Se concluye en cuanto a la accesibilidad que los tres grupos encuestados coincidían en elementos relacionados con el lenguaje de señas, la señalización en el sistema braille y la comunicación auditiva/sonora; como aspectos indispensables para ser implementados en la universidad.

La permanencia, era un asunto que el grupo de estudiantes ponderaba de manera significativa, particularmente en las estrategias didácticas empleadas por el profesorado; así como en la repitencia de actividades académicas (materias o asignaturas) como factores que podían incidir en la deserción. Esta identificación muestra la necesidad de hacer un trabajo mancomunado entre el colectivo profesoral y estudiantil con la intención de lograr un mejoramiento en este sentido. Dado que en la categoría “Convivencia”, el acoso (expresado en sus diferentes formas) no tenía una ponderación alta pero sí era un asunto percibido por algunos de los actores sociales, se requiere de manera urgente iniciar acciones que contrarresten esta realidad.

Respecto a las condiciones de acceso-ingreso, los encuestados coincidían en dos principales cortapisas: el desconocimiento de apoyos educativos y los recursos insuficientes para acceder a la educación superior. También es preciso señalar que los profesores consideraban como uno de los elementos principales la articulación de la Educación Media con la Educación Superior en las que uno de los factores eran las “Pruebas de Estado”. A partir de lo anterior, es importante fortalecer el enlace entre las instituciones de estos niveles; así como las adaptaciones requeridas (por ejemplo, para personas con discapacidad o diversidad funcional) en los programas que realizan pruebas de ingreso.

Si bien, desde los participantes eran distintos los motivos que dificultaban la permanencia de las y los estudiantes en la vida universitaria (capacitación docente, situaciones familiares, acoso, situaciones socioculturales, factores económicos, estrategias

didácticas, repitencia en áreas específicas, migración hacia centros urbanos, y/o adaptación) los tres grupos coincidían al señalar, en primer lugar, que ninguna de ellas se convierte en impedimento para la permanencia en la universidad; no obstante, los motivos de tipo psicológico, acoso escolar y/o *bullying*, acoso sexual, se convierten en factores que así lo impiden.

Estudiantes y funcionarios administrativos ponderaron el acoso “de docente a estudiante” con el rango más alto. En el caso de docentes, creen que el rango más alto se presenta “entre pares”. EL personal administrativo considera que el acoso se da principalmente entre personas del mismo rango y en los docentes se encontró que el acoso entre “docente a estudiante” era el más frecuente. Por lo tanto, uno de los componentes que la universidad requiere es el fomento de la tolerancia, el respeto, entre otros valores hacia una convivencia pacífica.

Finalmente, es necesario contar con la participación de la comunidad académica y administrativa en la toma de decisiones. Por lo anterior, sus percepciones y necesidades se convierten en insumos indispensables que paulatinamente puedan irse consolidando en acciones de cambio o mejora, así como en la creación de una política que, independiente de su denominación, repercutan en adaptaciones, modificaciones o cambios necesarios al interior de la institución.

REFERENCIAS

Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas: ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Narcea.

Aragall, F. (2010). *La accesibilidad en los centros educativos*. Cinca.

Arizabaleta, S. y Ochoa, A. (2016). Hacia una educación superior inclusiva en Colombia. *Pedagogía y Saberes*, (45), 41–52. DOI: <https://doi.org/10.17227/01212494.45pys41.52>

Booth, T. et. al. (2000). *Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE). Bristol UK. http://www.daemcopiapo.cl/Biblioteca/Archivos/INDICE_INCLUSION.pdf

Carr, W. (1996). *Teoría de la Educación. Hacia una investigación educativa crítica*. Morata.

Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza, La investigación-acción en la formación del profesorado*. Martínez Roca.

Congreso de Colombia. (1994). *Ley General de Educación*. [Ley 115, 8 de febrero de 1994].

Constitución Política de Colombia [Const]. Art. 13. 7 de julio de 1991 (Colombia).

Duk, C. y Loren, C (2010). Flexibilización del currículum para atender la diversidad. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*. 4(1), 187-210. <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol4-num1/art9.html>

Fajardo, S. (2017). Educación superior inclusiva en algunos países de Latinoamérica: avances, obstáculos y retos. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 11(1), 171-197 <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782017000100011>

Hervas, A. (2017). Pluriversidad: Educación superior intercultural para la descolonización de la vida. *Cambios y Permanencias*, 8(2), 570–594. <https://revistas.uis.edu.co/index.php/revistacyp/article/view/7774>

Ley Orgánica 4 de 2007. Por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. 12 de abril de 2007. D.O. Boletín Oficial del Estado BOE. No 89. BOE-A-2007-7786 (España). <https://www.boe.es/eli/es/lo/2007/04/12/4/con>

Ley 115 de 1994 (Ley General de Educación de Colombia). D.O. 41.214 de 8 de febrero de 1994.

Ley 387 de 1997 (por la cual se adoptan medidas para la prevención del desplazamiento forzado; la atención, protección, consolidación y estabilización socioeconómica de los desplazados internos por la violencia en la República de Colombia). D.O. 43.091, de 24 de julio de 1997.

Ley 704 de 2001 (Por medio de la cual se aprueba el “Convenio 182 sobre la prohibición de las peores formas de trabajo infantil y la acción inmediata para su eliminación”, adoptado por la Octogésima Séptima -87ª- Reunión de la Conferencia General de la Organización Internacional del Trabajo, O.I.T)

Ley 1145 de 2007 (Por medio de la cual se organiza el Sistema Nacional de Discapacidad y se dictan otras disposiciones). D.O. N°. 46.685

Decreto 366 de 2009 (Por medio del cual se reglamenta la organización del servicio de apoyo pedagógico para la atención de los estudiantes con discapacidad y con capacidades o con talentos excepcionales en el marco de la educación inclusiva (Ministerio de Educación Nacional-MEN-, 2009). D.O. 47.258 de febrero 9 de 2009

Ley 1346 (Por medio de la cual se aprueba la “Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad”, adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 13 de diciembre de 2006; República de Colombia, 2009). D.O. 47.427 de julio 31 de 2009.

Ley 1448 de 2011 (Por la cual se dictan medidas de atención, asistencia y reparación integral a las víctimas del conflicto armado interno y se dictan otras disposiciones, Congreso de la República de Colombia, 2011). D.O. 48096 de junio 10 de 2011.

Ley 1482 de 2011 (Tiene por objeto garantizar la protección de los derechos de una persona, grupo de personas, comunidad o pueblo, que son vulnerados a través de actos de racismo o discriminación, Art. 1, Congreso de la República de Colombia, 2011). D.O. 48270 de diciembre 1 de 2011.

Ley estatutaria 1618 de 2013 (Por medio de la cual se establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad. Congreso de la República de Colombia, 2013). D. O. 48717. 27 de febrero, 2013.

Martínez, R; de Haro, R y Escarbajal, A. (2010). Una aproximación a la educación inclusiva en España. *Revista educación Inclusiva*, 3(1), 149-164. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/issue/view/Marzo%202010/showToc>

Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2005). *Lineamientos de Política para la atención educativa a poblaciones vulnerables*. Dirección de Poblaciones y Proyectos Intersectoriales. https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-90668_archivo_pdf.pdf

_____. (2013). *Lineamientos para la selección y evaluación de docentes y estudiantes y el desarrollo docente*. SECAB Publicaciones. https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-338173_archivo_pdf.pdf

_____. (2013). *Lineamientos Política Educación inclusiva*. Dirección de Fomento para la Educación Superior. https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-357curso_0.pdf

_____. (2016). *Índice de inclusión para educación superior (INES)*. Fundación Saldarriaga Concha. https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-357277_recurso_1.pdf

_____. (2018). *Enfoque e identidades de género para los lineamientos política de educación superior inclusiva*. Oficina Asesora de Comunicaciones.

Moriña, A. y Carballo, R. (2020). Universidad y educación inclusiva: recomendaciones desde la voz de estudiantes españoles con discapacidad. *Educação & Sociedade*, 41(e214662, 2020), 1-16. <https://doi.org/10.1590/ES.214662>

Moriña, A., Sandoval, M. y Carnerero, F. (2020). Higher education inclusivity: When the disability enriches the university [Inclusión en la educación superior: cuando la discapacidad enriquece a la universidad]. *Higher Education, Research & Development*, 39(6), 1202-1216. <https://doi.org/10.1080/07294360.2020.1712676>

Ocampo, A. (2016) Tendencias y perspectivas sobre educación superior inclusiva: modernizaciones, tensiones teórico-metodológicas y disensos por asumir. En Acevedo, S. (Comp.). *Educación superior inclusiva aportes a la construcción de la cultura de paz*. (9-55). Nueva Editorial Universitaria. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=709856>

Palacios, A. y Romañach, J. *El modelo de la diversidad. La Bioética y los Derechos Humanos como herramientas para alcanzar la plena dignidad en la diversidad funcional*. Ediciones Diversitas. https://sid-inico.usal.es/docs/F8/FDO18989/modelo_diversidad.pdf

Paz, C. (2014). Competencias docentes para atención a la diversidad: Investigación-acción en la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morán de Honduras. [Tesis Doctoral, Universidad de Alicante]. Repositorio de la Universidad de Alicante. https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/40509/1/tesis_paz_delgado.pdf

Sánchez, D. y Robles, M. A. (2014). Inclusión como clave de una educación para todos: revisión teórica. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía -REOP-*, 24(2), 24–36. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.24.num.2.2013.11257>

Stupp, Roxana. (2001). Universidades accesibles para todos. *Educación*, 25(2), 137-145. <https://www.redalyc.org/pdf/440/44025212.pdf>

Toboso-Martín, M., Ferreira, M., Díaz-Velázquez, E., Fernández-Cid-Enríquez, M., Villa-Fernández, N. y Gómez de Esteban, C. (2012). Sobre la educación inclusiva en España: políticas y prácticas. *Intersticios, Revista Sociológica de Pensamiento Crítico*, 6(1), 279-295. <https://www.intersticios.es/issue/view/804>

UNESCO. (1990). *Declaración Mundial sobre Educación para Todos y Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje*. Jomtien, Tailandia. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127583_spa

_____. (1998). *Conferencia mundial sobre la educación superior*. UNESCO. <https://www.iesalc.unesco.org/ess/index.php/ess3/issue/view/21>

_____. (2008). *Conferencia Regional de América Latina y el Caribe (2008)*. UNESCO, IESALC. <https://www.uv.mx/cuo/files/2014/06/CRES-2008.pdf>

Yuni, A. y Urbano, C. (2005). *Investigación etnográfica. Investigación - acción Mapas y herramientas para conocer la escuela (3ª ed.)* Brujas Editorial.

Warnock, M. (1978). *Special educational needs: report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People*. [Necesidades educativas especiales: informe de la Comisión de investigación sobre la educación de niños y jóvenes discapacitados]. London: Her Majesty's Stationary Office. <http://www.educationengland.org.uk/documents/warnock/warnock1978.html>

Zárate-Rueda, R., Díaz-Orozco, S. y Ortiz-Guzmán, L. (2017). Educación superior inclusiva: Un reto para las prácticas pedagógicas. *Revista Electrónica Educare (Educare Electronic Journal)*, 21(3), 1-24. DOI: <https://doi.org/10.15359/ree.21-3.15>

LA PRODUCCIÓN ACADÉMICA EN LA FORMACIÓN DE PROFESORES: UN RETO PARA LA ESCUELA NORMAL

Data de aceite: 01/12/2023

Manuel Salvador Romero Navarro

Académico, difusión.

Claudia Isabel Quintero Maldonado

Benemérita Escuela Normal Urbana “Prof. Domingo Carballo Félix”

INTRODUCCIÓN

RESUMEN. - Lo que aquí presentamos, es un extracto de un escrito que a su vez es parte de lo que estamos realizando en nuestro Cuerpo Académico (CA) “Teoría y práctica en la formación de profesores”, dentro de la Benemérita Escuela Normal Urbana “Prof. Domingo Carballo Félix”, lugar por excelencia en la formación desde las licenciaturas en educación preescolar y primaria de nuestro Estado, pero también de maestrías en esos niveles de educación básica y en investigación de la práctica docente. Destacamos algunos comentarios de la falta de producción académica y de la necesidad de investigar en nuestro ámbito de formación; pero esto requiere no sólo de la buena voluntad de quienes generamos proyectos de trabajo, el apoyo de la oficialidad es un buen aliciente para hacer investigación y hacerla pública a través de diversos medios.

PALABRAS CLAVE.- Investigación, producción académica, formación, Cuerpo

Sabemos cómo la formación que se da comúnmente en la escuela normal está cruzada por las condiciones, por los roles que cada sujeto asume e imprime a los haceres, cierto es que las lógicas en que hemos operado las reformas de los planes de estudio se siguen presentando con “toques” reproduccionistas, la tradición formadora de profesores, los mitos se imponen más que los nuevos enfoques si es que en realidad buscan consolidar una mejor “producción” de docentes.

Por ello, para entender el porqué de una investigación como esta de nuestro Cuerpo Académico (CA), primero tenemos que partir de lo que decimos, hacemos y no hacemos en las escuelas normales. Instituciones cargadas de infinidad de significados pero que en la realidad institucional es difícil analizar, la producción académica la vemos más como “dar clases” y no como investigación y difusión de los resultados.

En esta idea, consumimos la reproducción de textos escritos por investigadores alejados de la realidad de la formación y lo justificamos al no haber esa investigación de la que tanto hablamos los formadores, aparece en nuestro discurso cotidiano; comúnmente vemos la producción, reiterando, como: dar clases, asesorar tesis, supervisar la práctica de los estudiantes o realizar reuniones de evaluación con tutores y tutoras de educación básica derivado de las prácticas mismas de los estudiantes.

Es importante recalcar cómo en el decurso de esta investigación del CA, no podemos abandonar la idea de la falta de una visión diferente de las autoridades y por supuesto de nosotros los formadores, para hacer del análisis, de la reflexión y por qué no, de la investigación, referentes necesarios para ejercer una práctica sustentada, una *praxis* que permita la re-culturización de la escuela y la formación la entendamos como un proceso real de profesionalización, donde la acción esté acompañada de crítica y sobre todo de autocrítica.

Para adentrarnos a nuestra realidad en estudio, los integrantes del CA coincidimos de la importancia de cambiar ciertas formas de pensar, aspiramos a lo que Zemelman llama pensamiento epistémico. “Este se basa—como hemos visto— en la construcción de una relación de conocimiento, la cual, a su vez, consiste en demarcar problemas, antes que construir enunciados con atributos teóricos.” (2009, pág. 223). Para nosotros, aquí, tomar distancia implica pensar de manera diferente a la forma tradicional, a esa forma alienada no sólo a un sistema, sino también a una realidad que ya está interpretada por otros y a quienes estamos formando se la apropiamos de la misma manera.

Nos parece claro que los mitos de la escuela juegan un papel preponderante en la conformación de una conciencia alienada, las propias ideologías encuadran a formas esquematizadas de pensamiento no sólo a los formadores, sino a los estudiantes, que fuerzan su lógica a la lógica de sus otros significantes. Es así como tratar de entender lo que vivimos y cómo pensamos en la escuela normal es dejar el idealismo de ciertas imágenes que confunden a los estudiantes porque posiblemente también hacen lo propio con muchos formadores, de lo cual intentamos despojarnos quienes formamos el CA.

Como profesores formadores están no solamente los compromisos del trabajo en el aula, esa es una visión reduccionista de la cultura escolar, es necesario asumir los roles con otras perspectivas, no casarnos con la endogamia institucional, ni tampoco “criticar” a ciegas; el sustento desde la realidad, pero aclaramos cómo la teoría existente nos ayuda a entender la necesidad de cierta honestidad intelectual, que asegure cómo los formadores “podemos saber mucho”, pero también tenemos límites y, lejos de asumir una actitud narcisista, es importante ver el rol docente como devenir, como lo que está en proceso permanente de construcción, esto a través de procesos meta-cognitivos como intentamos con la producción académica investigativa.

UNA MIRADA A LOS RETOS ENFRENTADOS EN LA PRODUCCIÓN ACADÉMICA

Como hemos comentado, tradicionalmente en las escuelas normales los profesores formadores dedicamos nuestro tiempo a las actividades de docencia, de hecho los comentarios emanados en el colegio de maestros y en las academias de grado, es que la esencia de los formadores es el trabajo en el grupo y es difícil conjugar esta actividad con la investigación y la difusión. Ocasionalmente ciertos formadores externamos: “quienes hacemos las tres acciones sustantivas sólo simulamos porque es imposible de realizar”, nos parece difícil engarzar la docencia con la investigación y poco creemos en hacer pública las producciones, seguimos callando sobre nosotros como bien lo expresaba Antonio Bolívar (2002) retomando las ideas de Kant.

Tal vez por ello, los esfuerzos de algunos profesores—pueden ser pocos o muchos de ellos— se ven limitados por discursos que nos hacen sentir cómo no hemos trascendido la lógica tradicional reproductiva como formadores, que nos encerramos en ideas de la práctica como el campo por excelencia de la actividad cotidiana de los formadores y por supuesto, esas ideas las vamos trasladando hacia los estudiantes y el rito a la práctica es más fuerte que la búsqueda de una cultura diferente, fundada en la producción académica.

Ante adversidades como estas ¿Cómo llegamos a conformar un CA en nuestra escuela normal e investigar sobre la formación de docentes? Quienes somos parte de este CA, podemos decir es gracias al interés de vernos como profesores de educación superior, de asumir roles poco explorados como académicos; si desde 2005—cierto, demasiado tarde— las escuelas normales empiezan a ser tomadas en cuenta como instituciones de educación superior y es al interior de las mismas donde más resistencia hay a este efecto, como muchos hemos comentado en otros trabajos: “seguimos viéndonos como primarias grandotas” y la investigación la queremos dejar a quienes les pagan para ello.

Aunque el grueso de los formadores poseemos plaza de profesores investigadores, en nuestra escuela normal es poca la generación de conocimiento, además ingresamos tardíamente al Programa para el Desarrollo Profesional Docente, para el Tipo Superior (PRODEP) por un lado porque las autoridades estatales no le habían dado la importancia necesaria, pero por otro lado, el poco interés de nosotros los formadores por incursionar en actividades de investigación. Además Yáñez y otros sostienen:

La incorporación de las Escuelas Normales (EN) al PROMEP, se realizó a partir de la formulación del Programa de Fortalecimiento de la Escuela Normal (PROFEN). Uno de los principales objetivos del PROFEN 2009-2010, en lo que aludió a la capacidad y competitividad académica, fue precisamente el impulso a la conformación de Cuerpos Académicos (CA). (2014, p. 3).

No obstante, aunque algunos docentes iniciamos ciertos procesos de investigación, nos parecía difícil publicar esas producciones y teníamos resistencias también en participar en foros y congresos de investigación; por otro lado, el desconocimiento sobre este

programa (PRODEP), en cierto modo se debía a que "...a los formadores no nos importaba eso, sólo nos interesaba dar clases, la investigación no la realizamos en las normales". Pero a partir del 2014 somos más los formadores que nos agrupamos en la búsqueda de cuerpos académicos o simplemente para plantear proyectos de investigación.

Tenemos claridad, por otro lado, cómo el trabajo colegiado de la escuela normal lo vemos y lo desarrollamos de forma tradicional, no lo hemos cambiado por años y la mayor parte de los docentes formadores evitamos pensar siquiera en una organización similar a la del CA o a un trabajo interdisciplinario o transdisciplinario. Incluso encontramos una actividad solitaria en los formadores y hasta cierto punto "recelo" sobre nuestro hacer cotidiano. La investigación y los CA los sentimos una carga más como formadores y algunos no les damos trascendencia que posiblemente tiene, incluso para las autoridades federales.

Uno de los principales objetivos del ProFEN 2009- 2010 en lo que respecta a la capacidad y competitividad académica era precisamente el impulso a la conformación de cuerpos académicos en la institución. Este impulso tiene continuidad en el documento para orientar la actualización del Plan Estatal de Fortalecimiento de la Educación Normal (PEFEN) 2011-2012, que extiende el énfasis en el tema y propone la realización de un diagnóstico de las condiciones de habilitación académica del personal, las funciones que desempeñan y las condiciones institucionales como primer paso para la planeación de las acciones de apoyo a la conformación de los CA. (Chapa Chapa, 2016, p. 2).

Se han dado los primeros pasos, sin embargo, no puede soslayarse cómo en nuestro CA al armar un proyecto transdisciplinario, con un enfoque cualitativo y una metodología interpretativa, pero desde un planteamiento crítico ha costado trabajo, porque nuestras visiones sobre la escuela normal no siempre parecen congeniar, hace falta también formación en el campo de la investigación. Ciertamente, en nuestra institución, a pesar de haber docentes con especialidades, maestrías y doctorados con terminales en investigación, no todos vamos al campo, y se nos dificulta exponer lo que hacemos a través de congresos y en artículos de revistas arbitradas sobre todo.

Es importante reconocer cómo los directivos esperan que nuestro CA y el área de Posgrado e Investigación Educativa promovamos la investigación, pero al haber poco interés no hemos avanzado; hemos sembrado la semilla en otros dos o tres equipos de docentes con la intención real de formarse en este campo de la investigación y hacen un trabajo muy fuerte para formar su CA. Seguramente estos equipos tienen claro lo que sostienen Ortega y Hernández:

La importancia de los cuerpos académicos en las escuelas normales al igual que en la universidades es que a partir de la Línea de generación y aplicación del conocimiento, promueven a las IES hacia la mejora continua en diferentes ámbitos, en tanto de acuerdo a PRODEP son la fuerza motriz del desarrollo institucional, además que autorregulan el funcionamiento institucional, propician ambientes académicos de gran riqueza intelectual, además participar en la formación de recursos humanos en licenciatura y

Es claro que las escuelas normales son instituciones que poco a poco hemos entrado en la lógica de las IES, prácticamente todos los programas han ido empatándose con estas instituciones formadoras de docentes, pero esto es parcial, las autoridades educativas federales demandan la participación y cada vez se torna más riguroso el ingreso a los programas, pero los recursos no fluyen de la misma manera, hace falta la incorporación de apoyos para incentivar la participación de las instituciones formadoras de docentes.

Por ello, tal vez podemos llegar a pensar en escuelas normales que lucharán permanentemente contra los planteamientos característicos de las demás IES, en el discurso podemos decir que estamos en ese campo de las IES, pero en los hechos nos negamos a participar en la producción académica creyendo y argumentando cómo diariamente hacemos trabajo académico pero sin producir nada, así

...la aspiración de algunos formadores de generar y hacer pública las producciones académicas se ve opacada por la falta de apoyos desde las instancias estatales y federales, por ello, pertenecer a un CA significaba, hasta el 2014 contar con el sustento necesario de un programa federal, para compartir las líneas de estudio y por supuesto para generar y aplicar nuevos conocimientos, no obstante esos apoyos se eliminaron para los profesores que alcanzaron el perfil deseable en 2015 y por supuesto para los CA, como sucedió con dos profesores de la institución de donde surge este escrito y con un CA en formación que evidentemente se constituyó sin un presupuesto, ni siquiera del Plan de Apoyo a la Calidad y la Transformación de las Escuelas Normales (PACTEN) de 2016, por lo cual se trabaja con el recurso personal de los profesores. (Romero & Aguilar, 2017, p. 3).

Quienes tenemos la voluntad de asumir las condiciones de trabajo adicionales a la carga académica, como en este caso hacer investigación o la misma conformación de un CA es una necesidad de quienes buscamos aportar a la institución donde estamos inmersos laboralmente. Nuestro CA tal vez ha hecho esfuerzos que a la luz del colectivo docente no se observan o no quieren observar, pero nos mantenemos en un marco de las actividades que no interfiere con otras de tipo académicas como las reuniones de academia y de colegio; éstas, sabemos son espacios de diálogo referentes a cuestiones más bien de la docencia, nuestro CA se centra más en dar continuidad al proyecto de investigación y a las acciones que trabajamos de manera individual.

Lo sabemos, los lineamientos del PACTEN por sí solos no podrán motivarnos a los formadores a que investiguemos y formemos Cuerpos Académicos, sobre todo cuando vemos a este programa cómo para Dirección General de Educación Superior para el Magisterio (DGESUM) lo emplea como una manera de “bajar” recursos y no necesariamente para mejorar el hacer académico de la escuela. Es urgente alcanzar un status similar al de las otras IES; requerimos el debate y el diálogo académico producto de la producción, no de la reproducción. Ya Bachelard expresaba cómo el hacer de los docentes sobre la ciencia:

Los profesores de ciencias se imaginan que el espíritu comienza como una

lección, que siempre puede rehacerse una cultura perezosa repitiendo una clase, que puede hacerse comprender una demostración repitiéndola punto por punto. No han reflexionado sobre el hecho de que el adolescente llega al curso de Física con conocimientos empíricos ya constituidos; no se trata, pues, de adquirir una cultura experimental, sino de cambiar una cultura experimental, de derribar los obstáculos amontonados por la vida cotidiana. (1948, p. 21).

En esta idea, los saberes que poseemos los formadores no están condicionados, si se vale el término, para producir conocimiento, somos reproductores y descartamos incluir la investigación en la docencia, pero además hacer público esas producciones es una cuestión con la que nos negamos a comulgar. Nuestro sentido común tiene más peso, nuestras certezas están por encima del replanteamiento de nuestro hacer como profesores, queremos que los alumnos produzcan, no obstante evitamos generar cualquier escrito académico.

Es común incluso que en las clases expresemos cómo “en México no se hace investigación y tenemos que leer a investigadores de otros países”, posiblemente ni siquiera revisamos las producciones de nuestros investigadores y menos generamos conocimientos para que las propias escuelas normales, en colegiado y con los alumnos dialoguemos y debatamos sobre una realidad—la de las escuelas normales— instituciones que se niegan a morir pero en los discursos de los formadores aseguramos que los gobiernos las quieren eliminar.

Estamos convencidos que no todo se va a cambiar con la formación de Cuerpos Académicos y perfiles deseables, pero si es una oportunidad de asumir un compromiso formal con la generación y aplicación de conocimiento. Los directivos y la gente que no está en el ámbito de la investigación dicen: “no es que el área de investigación haga la investigación, el asunto es cómo promoverla y hacer que los profesores que tienen nombramientos de profesores investigadores hagan investigación”. Lograr esto ha sido una empresa difícil, una manera muy comprometida es como hemos dicho formando Cuerpos Académicos y alcanzar los perfiles deseables.

En esta lógica, Pérez y otros expresan:

Se diseñó e implementó un procedimiento operativo (PO) para la formación de cuerpos académicos, que sirvió para establecer el flujo y temporalidad que permitiera cumplir los requisitos para ser evaluados y dictaminados en los tiempos establecidos. Entre los pasos importantes de este PO destacan:

- La publicación y difusión oportuna de la convocatoria PROMEP.
- Orientar a los docentes para estructurar y definir su CA.
- Determinar su LGAC.
- Revisar la documentación de los PTC y CA.
- Registrar el tema de estudio y nombre del CA.

- Reorientar el papel del RIP. (2017, p. 5).

Pero, lo que hicieron en su momento los profesores de la escuela normal citada por Pérez nos permite entrever cómo el interés de los profesores formadores se traslada hacia el colectivo docente; reorientar el papel del RIP es una de las primeras estrategias que se tomó en cuenta en nuestra escuela normal y con ello asumió el rol que le toca, con un trabajo puntual, requiere tiempo sí, pero necesitaba más de la voluntad para revisar de manera permanente la necesidad y la importancia de los programas de PRODEP; seguramente esto no nos hará más investigadores, pero sí más docentes queremos generar y aplicar conocimiento.

Nuestra tarea como formadores es aportar a la historia de la formación de profesores, pero sobre todo pensamos en aprender de las prácticas que realizamos y de la conciencia asumida sobre nuestro rol en la formación; por ello es trascendente desarrollar habilidades de investigación, de producción académica y por qué no, en hacer público lo que hagamos a través de la publicación y el debate en congresos de investigación.

Una aspiración importante como todos los CA en formación es llegar a consolidarlos, es una empresa compleja, pero tenemos que buscar los medios académicos para hacerlo. Esto no es privativo de nuestro CA, Ortega y Pérez dicen al respecto:

Bajo estas condiciones, lo que mantiene al CA es el compromiso por la Escuela Normal, por la formación de docentes, pero hay pocas condiciones para poder desarrollar y consolidar CA en las Escuelas Normales, lo cual es un reto para las escuelas normales. (2016, p. 7).

Tal vez el paternalismo a que estamos acostumbrados en las escuelas normales también ha limitado la inserción en el campo de las IES y en consecuencia en la producción académica a través de la habilitación de profesores con perfiles deseables y en la formación de CA; nuestra cultura institucional como formadores requiere cambiar a la par con las políticas nacionales. Esto es tan marcado que al interior de la escuela normal los grados académicos no los apreciamos como verdaderos logros; los Maestros, los Doctores posiblemente nos sentimos incómodos cuando se nos nombra con el grado, nos decimos profesores antes que otra cosa y no ocurre como en las otras IES que sí se valora y reconocen los grados académicos.

No obstante, esos grados tenemos que reflejarlos en la formación desde la línea o terminal del estudio de posgrado que hemos realizado. Los profesores con grados, especializados en investigación educativa, tenemos que realizar investigación; seguramente esto podría ser un factor más que en el *ethos* que nos distingue como académicos nos impulsara a formar esos CA que necesitamos en las escuelas normales. Los esfuerzos son aislados y seguimos en la dinámica de sentirnos sólo profesores que dan clases y formamos a otros, y no académicos que podemos, somos capaces de generar y aplicar conocimientos desde diferentes líneas de investigación.

Considerando la idea de que nuestra cultura normalista en esencia parece no

cambiar, en el CA nos cuestionamos, por ejemplo: ¿Qué hacer ante lo que ya está instituido? ¿Cómo producir prácticas instituyentes que transformen una realidad que aparece alienada y alienante? ¿Cómo asumir un rol de formador que potencie la reflexión y la crítica? Seguramente habrá en el camino muchas dudas que se espera se vayan resolviendo con los hallazgos de este proceso investigativo. Para Mercado Cruz, la “...formación se revela como un proceso de construcción que no queda en el interior, sino que una vez interiorizado es devuelto con una nueva significación.” (2007, pág. 69). Sin embargo, nos planteamos el siguiente problema—seguramente sujeto a revisión— de investigación:

¿Cómo se observa la práctica docente de los formadores de la educación normal, en relación con lo que se dice y lo que se hace académicamente en los procesos de formación de los profesores de educación básica?

Es decir, nuestra preocupación es aportar sobre los procesos formativos, sobre los haceres que día con día vivimos al interior de nuestra escuela normal, de tal manera que delimitamos el objetivo general como: Investigar en la realidad de la institución las prácticas académicas que se producen en la formación e impactan en la identidad de docentes y alumnos. Y para dar una estructura lógica los objetivos específicos:

- a) Arribar a discusiones críticas de las prácticas que se reproducen en la escuela normal y llegar a conclusiones sobre estilos docentes, tanto desde lo que se dice como desde lo que se hace.
- b) Analizar la lógica de los significados que construyen estudiantes y docentes sobre las prácticas y actitudes asumidas en la formación.

Es importante para nuestro CA analizar críticamente cómo se desarrollan las actividades académicas de los profesores formadores y cómo impactan en la conformación de nuevos profesores de educación básica, no sólo desde los mitos de la escuela normal que se han reproducido en la tradición oral, sino también desde la realidad misma, contrastando lo que decimos con lo que hacemos. Por ello nos surgieron las siguientes preguntas de investigación:

- a) ¿Cómo se percibe la práctica docente en los formadores de sus iguales, desde los estudiantes y desde la visión propia?
- b) ¿Cómo influye el trabajo académico del formador en la conformación de la vocación e identidad docente de los estudiantes?
- c) ¿De qué manera se recupera y se analiza el hacer académico de los formadores?

En cierto modo y derivado de algunos hallazgos en diversos textos y en lo expresado por alumnos normalistas en entrevistas realizadas a ellos, nuestro hacer académico como profesores formadores se caracteriza principalmente por la reproducción de la práctica docente tradicionalista. En esta perspectiva, nuestro trabajo académico no busca evidenciar estas prácticas, lo que intenta es plantear alternativas de mejora una vez que se concrete el proceso de investigación; es decir, no es sólo interpretar lo que hacemos en la práctica,

sino llevar los resultados y estrategias al interior del colegiado para aportar a la institución y a cumplir con la visión institucional, con los proyectos de mejora y tal vez influir en los otros para que también realicen investigación y la hagan pública.

CONCLUSIONES

Con el diálogo académico y al análisis que hemos hecho durante este año de trabajo del CA, nos hemos percatado de la armonía del equipo investigativo; además, cuando analizamos textos referentes a la investigación y al hacer de los Cuerpos Académicos con los demás docentes interesados en conformar otros CA, también concluimos que así podrían ser las reuniones de academia y de trabajo colegiado; pero como éstas no son por afinidad es difícil congeniar.

Po ello, tal vez el aporte mayor que generaríamos en este proyecto es que si intentamos analizar la realidad de la escuela normal desde una postura crítica, lo cual se contrapone con la visión que los profesores egresados de la misma tenemos al ser parte de nuestra *alma mater*, puesto que en general los formadores poseemos una perspectiva romántica y difícilmente encontramos los significados ocultos a partir de lo que vivimos, sentimos u observamos. Es decir, al asumir la crítica buscamos el debate respetuoso para poder plantear a su vez la manera de mejorar el trabajo académico, percibido por nosotros como un hacer rezagado con respecto a lo que se vive académicamente en las otras escuelas de educación superior.

En esa lógica, consideramos cómo este estudio indagativo en proceso también enriquece el trabajo con los estudiantes, éstos sentirán el beneficio al encontrar que las prácticas de los profesores se ven afectadas positivamente, con la renovación del trabajo docente y con el replanteamiento de una nueva cultura académica. Esperamos en los estudiantes, como receptores de lo que hacemos y decimos los formadores, participen con sus comentarios, puntos de vista y propuestas de mejora a través de sus opiniones principalmente. Asimismo, la formación recibida de nosotros seguramente se traducirá en la posibilidad de un desempeño mejor en las escuelas de educación básica, así los niños atendidos seguramente tendrán mejores resultados educativos y los padres de familia reconocerán el trabajo docente, como dicen algunos profesores con muchos años de servicio “tan devaluado” en esta época posmoderna.

Además, al tenerse esos mejores resultados educativos, la escuela básica donde ejerzan nuestros profesores egresados, tendrán el reconocimiento social, tanto profesores, alumnos y directivos. De esta manera, pretendemos que los estudiantes normalistas sean cada vez mejores a partir del compromiso asumido por nosotros sobre el trabajo académico como profesores investigadores.

Consideramos fundamental una escuela normal constituida en una institución que aprende, con una gestión fundada en el aprendizaje y en una lógica del pensamiento

complejo. Nos interesa por ello como formadores, hacer público los resultados para generar el diálogo y el debate, los acuerdos y desacuerdos para arribar a lógicas discursivas que pongan a trabajar nuestro pensamiento, el del formador investigador, mismo que pensamos prácticamente no ha cambiado en su lógica desde que fueron fundadas las escuelas normales.

Un problema grande al cual nos hemos enfrentado en el proceso de la investigación de nuestro CA, es en las fracturadas relaciones interpersonales, puesto que no estamos habituados en dar reconocimiento al otro, simplemente porque es difícil ver a la institución con otra lente y quienes asumimos la crítica somos señalados como “enemigos del normalismo”, pero sólo esperamos una escuela que piense como IES.

Ciertamente la escuela requiere cambiar, si por un lado decimos en el discurso de muchos formadores que la oficialidad intenta desaparecer a las normales, pero por otro no hacemos mucho por mejorar, entonces necesitamos refundar la gestión del trabajo académico, entender en que nuestro rol no se reduce a dar clases, necesitamos realizar producción de otro tipo, como la investigación, la publicación de artículos en revistas arbitradas, la participación en congresos, foros y simposios, de tal manera que generemos, apliquemos y difundamos visiones desde dentro y no concretarnos a sólo reproducir lo que otros hacen.

En este momento de incertidumbre, donde las reformas han trastocado las certezas y los logros sindicales de los profesores, además de poner la labor docente en el ojo del huracán a través de las evaluaciones, es necesario que la formación de profesores sea una actividad en permanente búsqueda de la calidad, para que a la vez que como docentes generemos mejores resultados y los estudiantes tengan garantías para atenderlos por mejores maestros.

En esta lógica, intuimos en un futuro cercano a las escuelas normales inmersas en reformas como la de 2022, derivada de la Nueva Escuela Mexicana, que apuntan hacia la implementación de programas de las IES, con evaluaciones de exigencia académica. No obstante, crece la incertidumbre, aparentemente ya se demandan programas derivados de CIEES, de la ISO, del mismo PRODEP; pero los recursos no fluyen como en las demás IES, lo cual es un asunto pendiente que requiere ser valorado por las autoridades educativas para incentivar también la producción académica.

REFERENCIAS

Bachelard, G. (1948). *La formación del espíritu científico. Contribución a un psicoanálisis del conocimiento objetivo*. Buenos aires: Siglo XXI.

Chapa Chapa, M. González González I. & Ovalle Perales F. (2016). Escuela Normal Pablo Livas CASO: La conformación de un cuerpo académico en la Escuela Normal Pablo Livas: el aprendizaje adquirido en la experiencia. “*Primer Congreso Internacional de Educación*” “*Construyendo inéditos viables*”.

Mercado Cruz, E. (2007). *Ser maestro: prácticas, procesos y rituales en la escuela normal*. México: Plaza.

Ortega Díaz, C. & Hernández Pérez A. (núm. 6, julio-diciembre, 2016). La conformación del cuerpo académico en la escuela normal, un medio para mejora en la formación docente. *Ra Ximhai*, vol. 12, 295-303.

Pérez, L. & Moreno, M.S. y De La Cruz, G. (2017). Formando cuerpos académicos en una escuela normal, aprendizaje institucional. (problemática encontrada y estrategia metodológica para superarla). *CONISEN, Mérida, Yucatán*.

Romero, M. & Aguilar, L. (2017). Los perfiles docentes y la formación de cuerpos académicos de las escuelas normales. *CONISEN*.

Yañez Quijada, A., Mungarro Matus, J. & Figueroa López, M. (2014). Los cuerpos académicos de las Escuelas Normales, entre la extinción y la consolidación. . *Revista de evaluación educativa*, 3 (1), 1-17.

Zemelman, H. (2009). *Pensar teórico y pensar epistémico: los retos de las ciencias sociales latinoamericanas México; 2009, Col. Ciencia y Técnica*. México: IPECAL, Col. Ciencia y Técnica.

SENTIMIENTOS DE SOLEDAD Y AISLAMIENTO SOCIAL EN LOS ADULTOS MAYORES DE LA PARCIALIDAD INDÍGENA ZENÚ MIRAFLORES DE PUERTO LIBERTADOR – CÓRDOBA

Data de submissão: 07/11/2023

Data de aceite: 01/12/2023

Elbis del Cristo Ramos Montes

Universidad Nacional Abierta y a Distancia
UNAD
Sahagún, Córdoba – Colombia
<https://orcid.org/0000-0002-6597-3351>

Tania Milena Torralvo Saez

Universidad Nacional Abierta y a Distancia
UNAD
Sahagún, Córdoba – Colombia
<https://orcid.org/0009-0002-6473-2182>

Damaris Priolo Franco

Universidad Nacional Abierta y a Distancia
UNAD
Sahagún, Córdoba – Colombia
<https://orcid.org/0000-0002-5398-3202>

Suad Helena Peñafiel Cadrasco

Universidad Nacional Abierta y a Distancia
UNAD
Sahagún, Córdoba – Colombia
<https://orcid.org/0009-0000-8865-1892>

Martha Janeth Sáenz Niño

Universidad Nacional Abierta y a Distancia
UNAD
Sahagún, Córdoba – Colombia
<https://orcid.org/0009-0006-7118-374X>

Keyla Rosa Coronado Almendrales

Universidad Nacional Abierta y a Distancia
UNAD
Sahagún, Córdoba – Colombia
<https://orcid.org/0000-0001-9101-6793>

Ana Isabel Luna Vásquez

Universidad Nacional Abierta y a Distancia
UNAD
Sahagún, Córdoba – Colombia
<https://orcid.org/0000-0001-8299-4333>

Rocío Del Carmen Atencio Orozco

Universidad Nacional Abierta y a Distancia
UNAD
Sahagún, Córdoba – Colombia
<https://orcid.org/0000-0001-8911-1011>

RESUMEN: El presente estudio investigativo tiene como objetivo principal: Analizar los sentimientos de soledad y aislamiento social en los adultos mayores del resguardo indígena Zenú Miraflores de Puerto Libertador - Córdoba para ello se utilizará un enfoque de investigación Cuantitativo con un diseño observacional descriptivo de carácter transversal que nos permita conocer la percepción sobre soledad y aislamiento presente en los adultos mayores. Se trabaja con una muestra de 32 adultos mayores

que representa el 100% de la población y se utiliza como medición y valoración de la soledad la escala ESTE II, que comprende un estudio objetivo, analítico y deductivo a partir de la observación, medición e interpretación tanto de la encuesta de caracterización como de los resultados de la escala ESTE. Por lo anterior, el presente estudio va encaminado en conocer las condiciones reales de salud emocional y conductual en los adultos mayores residentes del resguardo indígena.

PALABRAS CLAVE: Soledad, aislamiento social, adultos mayores, resguardo indígena, Miraflor

FEELINGS OF LONELINESS AND SOCIAL ISOLATION IN OLDER ADULTS OF THE INDIGENOUS ZENÚ MIRAFLOR COMMUNITY IN PUERTO LIBERTADOR, CÓRDOBA.

RESUMEN: The main objective of this research study is: To analyze the feelings of loneliness and social isolation in older adults of the Zenú Miraflor indigenous reservation in Puerto Libertador - Córdoba. For this purpose, a quantitative research approach will be used with a descriptive observational design of a transversal nature that will allow us to know the perception of loneliness and isolation present in older adults. We work with a sample of 32 older adults that represents 100% of the population and the ESTE II scale is used as a measurement and assessment of loneliness, which includes an objective, analytical and deductive study based on observation, measurement and interpretation. both from the characterization survey and from the results of the ESTE scale. Therefore, the present study is aimed at knowing the real conditions of emotional and behavioral health in older adults residing in the indigenous reservation. and thus obtain a report objective, statistical and descriptive on the depressive and anxiety states present in the unadistas students.

KEYWORDS: Loneliness, social isolation, older adults, indigenous reservation, Miraflor.

INTRODUCCIÓN

Para Gené Badia et.al (2016) la soledad y el aislamiento social son condicionantes de salud emergentes en la población anciana, especialmente en las personas viudas, hiperfrecuentadoras y con problemas crónicos y depresión, desde esta perspectiva la soledad se percibe como una sensación subjetiva y cambiante en mayor o menor grado principalmente en los adultos mayores, quienes experimentan poco afecto y atención en el ámbito familiar y social.

La soledad y el aislamiento social son preocupaciones significativas en la sociedad actual, y su impacto puede ser especialmente profundo en los adultos mayores del resguardo indígena Zenú Miraflor de Puerto Libertador, estos problemas pueden manifestarse de manera única debido a factores culturales, económicos y sociales específicos que afectan a esta población. Por lo tanto, el presente proyecto de investigación tiene como propósito analizar los sentimientos de soledad y aislamiento social en los adultos mayores del resguardo indígena y a partir de este estudio proponer estrategias de intervención psicológicas y comunicativas que permitan al adulto mayor mejorar su salud emocional y

por ende sus estilos y condiciones de vida.

Se trabaja con una población y muestra de 32 adultos mayores del resguardo indígena Zenú Miraflores de Puerto Libertador – Córdoba, a los que se les aplicó los siguientes instrumentos de medición y caracterización: Escala ESTE II de soledad en el adulto y una encuesta de caracterización sociocultural y familiar para conocer las condiciones y estilos de vida de los adultos mayores de este resguardo indígena.

La importancia de este estudio radica en el reconocimiento de la vulnerabilidad de los adultos mayores indígenas frente a la soledad y el aislamiento, así como en la necesidad de comprender mejor los factores que contribuyen a estos sentimientos. La soledad y el aislamiento no solo pueden tener un impacto negativo en la salud física y mental de los adultos mayores, sino que también pueden socavar la preservación de la cultura indígena y la transmisión de conocimientos y tradiciones a las generaciones más jóvenes.

La presente información es sistematizada mediante tablas de frecuencia de datos y graficas que representen los porcentajes de los resultados de la investigación, a partir de estas se pueden clasificar, registrar, tabular y codificar los resultados expresados por la muestra de estudio y así obtener un informe objetivo, estadístico y descriptivo sobre los estados de soledad y aislamiento social presentes en los adultos mayores del resguardo indígena en estudio.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y JUSTIFICACIÓN:

La comunidad indígena Zenú Miraflores del municipio de Puerto Libertador – Córdoba cuenta con adultos mayores de bajos recursos, estados de soledad y aislamiento familiar que se refleja en sus emociones y la poca comunicación que estos tienen con otras personas.

La investigación inicia desde la necesidad de indagar sobre el nivel de soledad familiar y social que tienen las personas de la tercera edad usuarios del resguardo indígena Zenú Miraflores, Por lo general los adultos mayores afrontan situaciones adversas ya sea por pérdida de su pareja, un familiar, perdida del trabajo entre otras situaciones que afectan sus estados emocionales.

Según la OMS (2015), durante los últimos años, se ha evidenciado que la población envejecida ha aumentado, logrando transformarse en una tendencia demográfica en el planeta, esta situación pone de manifiesto la necesidad de intervenir de forma integral al adulto mayor, en especial su salud emocional y psicológica para que tengan una buena calidad de vida y como parte de la salud pública del país.

Este mismo organismo afirma que la salud física, emocional, psicológica entre otras que conllevan a estados de soledad y aislamiento social del adulto mayor está influenciado directamente por los entornos físicos y sociales en que se encuentran las personas, puesto que ese entorno influye en sus oportunidades y sus hábitos relacionados con la salud.

Por lo anterior, el presente proyecto es un aporte para la sociedad y en particular para la comunidad académica porque sus resultados permiten tener un diagnóstico objetivo, con datos estadísticos sobre las condiciones de soledad y aislamiento social en que se encuentran los adultos mayores usuarios del resguardo indígena Zenú Miraflor de Puerto Libertador -Córdoba. Igualmente, es un estudio que puede servir de insumo para que las secretarías de salud del departamento conozcan los factores protectores y de riesgo de esta situación y así evitar que los trastornos emocionales que trae consigo la soledad y el aislamiento social afecten las condiciones de vida de los ancianos indígenas de la comunidad en estudio.

Acorde a lo anterior es importante determinar lo siguiente:

¿Qué percepción sobre sentimientos de soledad y aislamiento social tienen los adultos mayores del resguardo indígena Zenú – Miraflor de Puerto Libertador _ Córdoba?

OBJETIVO GENERAL

- Analizar los sentimientos de soledad y aislamiento social en los adultos mayores del cabildo Indígena Zenú Miraflor.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Describir las características socioculturales presentes en los adultos mayores de 60 años del cabildo indígena Zenú Miraflor.
- Identificar los factores que inciden en los sentimientos de soledad y aislamiento social en los adultos mayores de 60 años del cabildo indígena Zenú Miraflor.
- Proponer estrategias de intervención familiar y comunitaria que ayuden al reconocimiento social y cuidado emocional de los adultos mayores en cabildo Indígena Zenú Miraflor.

REFERENTE TEORICO

Gené Badia et.al (2016) afirma que el aislamiento social y la soledad influyen decisivamente en el bienestar y la calidad de vida de los ancianos, de acuerdo al autor son situaciones que tienen un impacto significativo en el bienestar y la calidad de vida de los adultos mayores, para el caso de la población en estudio es un impacto negativo, puesto que son personas que vienen acostumbrados a la socialización familiar, a ser productivos y ser reconocidos en su resguardo.

Según Bellegarde (2018) no es lo mismo estar solo que vivir solo o sentirse solo, ya que tener compañía tampoco garantiza la ausencia de soledad, son premisas que aplican para el presente estudio, más aún si se quiere conocer la percepción que tienen los adultos mayores indígenas del resguardo Zenú Mira Flor, puesto que muchos aunque viven con sus

familiares o cuidadores, estos se sienten solos, aislados y con sentimientos de tristeza al no ser reconocidos, valorados o tenidos en cuenta en la socialización familiar y en los procesos comunitarios que se adelantan en el resguardo.

Por otra parte, autores como Arruebarrena y Cabaco (2020) definen a la soledad y el aislamiento social como una “epidemia” que va en aumento y que carece de estudios metodológicos y falta de consenso en medir la soledad y de datos que confirmen que las personas mayores se sienten más solas que antes, es un estudio que invita a la unidad investigativa a reflexionar sobre la necesidad de realizar investigaciones que permitan analizar de forma objetiva, descriptiva y reflexiva como se encuentran los estados de soledad y aislamiento social en el adulto mayor y a partir de estos estudios proponer estrategias que ayuden a mejorar la salud integral de las personas de la tercera edad.

Amargo y Chavarro (2020) a partir de la revisión de la literatura y algunos estudios sobre la inclusión de la valoración rutinaria de la soledad en personas mayores, se describe como el sentimiento de soledad representa una prevalencia del 20 % al 40 % en la población adulta mayor, una situación desfavorable que puede traerle repercusiones negativas. Esta situación se debe principalmente a la carencia de relaciones con el otro, a partir de lo cual se generan sentimientos de tristeza, miedo, ansiedad, que en las personas mayores puede considerarse una imposición difícil de abordar.

La OMS (2020) en su campaña sobre envejecimiento y salud afirman que muchas personas mayores sufren deterioros cognitivos, físicos, psicológicos entre otros, que requieren de una atención integral en salud pública, estos deterioros conllevan a estados de soledad y aislamiento social del adulto mayor, el cual está influenciado directamente por los entornos físicos y sociales en que se encuentran las personas, puesto que ese entorno influye en sus oportunidades y sus hábitos relacionados con la salud.

METODOLOGIA

Tipo de Estudio: Un enfoque de investigación Cuantitativo con un diseño observacional descriptivo de carácter transversal que nos permita conocer la percepción que tienen los adultos mayores sobre sus estados de soledad y aislamiento social. Para la recolección de la información y el análisis estadístico de los datos obtenidos se utiliza el instrumento Escala (ESTE II) de soledad social diseñado para medir la soledad en personas mayores.

La presente información es sistematizada mediante tablas de frecuencia de datos y graficas que representen los porcentajes de los resultados de la investigación, a partir de estas se pueden clasificar, registrar, tabular y codificar los resultados expresados por la muestra de estudio y así obtener un informe objetivo, estadístico y descriptivo sobre los estados de soledad y aislamiento social en que se encuentra en adulto mayor y su incidencia en la calidad de vida.

Categorías de análisis: las condiciones socioculturales del adulto mayor, sus estados emocionales y conductuales.

Población de estudio: Adultos mayores del resguardo indígena Zenú Mirafior de Puerto Libertador – Córdoba.

Muestra: como muestra representativa para realizar el presente estudio se tomará el 100% de la población, que corresponde a 32 adultos mayores de 60 años o más.

El tipo de muestreo utilizado es por Conglomerados, puesto que se dividió la población de estudio en unidades menores, para este caso adultos mayores usuarios del resguardo indígena Zenú Mirafior de Puerto Libertador.

Técnicas e instrumentos de recolección de información: como técnicas de recolección de información se toma la encuesta y la escala ESTE. Con la encuesta se obtienen datos sobre la caracterización de los adultos mayores en cuantos a sus condiciones socioeconómicas y familiares y con la escala ESTE como un instrumento útil en la medición de la soledad en sus cuatro factores como lo son: la soledad conyugal, soledad familiar, soledad existencial y soledad social.

Como instrumento se utiliza un cuestionario de preguntas y test de la escala ESTE II.

Como criterios de inclusión se tomaron en cuenta la edad de 60 y más años, la capacidad mental para responder la encuesta y su aceptación para participar en el estudio. Se decidió tomar adultos desde los 60 años por la alta proporción de éstos en los grupos de la tercera edad donde se tomó la información.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN PARCIALES O FINALES.

A partir de algunos resultados obtenidos en el presente estudio en marcha, producto de la encuesta de caracterización y la aplicación de la escala ESTE II de soledad social a la población objeto de estudio se pueden expresar algunos datos significativos como los siguientes:

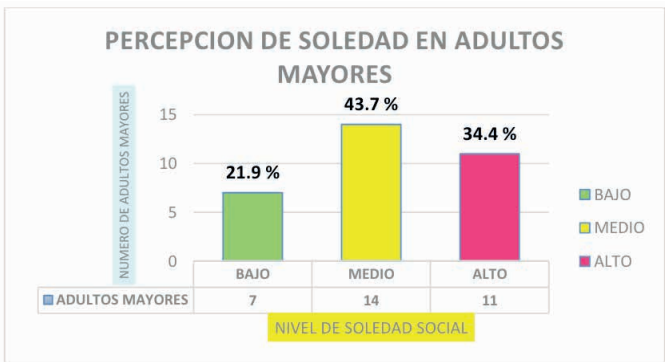


Figura 1. Escala de percepción de soledad en los adultos mayores del resguardo indígena Zenú Mirafior de Puerto Libertador

Conocimientos: De la población de adultos objeto de estudio el 44% corresponde al sexo masculino y el 56 % al sexo femenino, notándose un mayor incremento de percepción de soledad en las mujeres adultas, más que en los hombres.

La escala ESTE arrojó que el 34.4% de los adultos mayores tienen una percepción de soledad alta, 43.7 %, media y 21.9 % baja, son cifras que denotan un alto porcentaje de adultos mayores del resguardo que se sienten solos o aislados de la familia y la comunidad, en especial a las mujeres lo que les provoca emociones de tristeza y pocos deseos de vivir.

El 62.5 % no estudió, es decir que están en condición de analfabetas, una situación que puede repercutir negativamente en la percepción de soledad y aislamiento del adulto mayor.

El 97 % de los adultos mayores conviven con su pareja, familiares o un cuidador, sin embargo, la percepción de soledad y aislamiento de estos persiste, lo que denota que los familiares y cuidadores no están valorando adecuadamente el rol de participación del adulto mayor en la familia y la comunidad, les brindan poco apoyo y comunicación en las diferentes actividades que se desarrollen en el resguardo.

Por último, el 99 % de los adultos manifiesta no utilizar o no conocer los dispositivos tecnológicos de comunicación como los teléfonos inteligentes, los computadores y la internet, situación que los aísla más de la oportunidad de comunicación con sus familiares hijos, nietos o amigos.

Académico: Adquirir competencias comunicativas e investigativas en estudios relacionados a los estados de soledad y aislamiento social de las personas mayores y proposición de estrategias que ayuden a mejorar la comunicación en las diferentes redes sociales y familiares en que se encuentran los ancianos.

Innovación: Proponer una práctica educativa integral entre estudiantes de comunicación social y psicología para ayudar en el estudio y tratamiento de la salud emocional y psicológica de las personas mayores, con una comunicación asertiva y transformadora en redes familiares y sociales.

CONCLUSIONES

Como conclusiones parciales se pueden citar las siguientes:

- Los adultos mayores indígenas son una población vulnerable de padecer sentimientos de soledad y aislamiento social por el poco apoyo familiar, social y comunitario que estos les brindan.
- La disminución de las redes de apoyo familiar, bien sea por desplazamiento, muerte o abandono acrecientan los estados de soledad, tristeza y deseos de vivir del adulto mayor.
- La disminución de la participación del adulto mayor en eventos culturales o tradicionales propios del resguardo indígena, repercute negativamente en sus

REFERENCIAS

Arranz, L., Giménez-Llort, L., De Castro, N. M., Baeza, I., & De la Fuente, M. (2009). El aislamiento social durante la vejez empeora el deterioro cognitivo, conductual e inmunitario. *Revista Española de Geriátría y Gerontología*, 44(3), 137-142. Disponible en: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0211139X09000274>

Gené-Badía, J., Ruiz-Sánchez, M., Obiols-Masó, N., Puig, L. O., & Jiménez, E. L. (2016). Aislamiento social y soledad: ¿qué podemos hacer los equipos de atención primaria?. *Atención primaria*, 48(9), 604-609. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0212656716301809>

Hernandis, S. P., & Nunes, M. D. B. (2018). La soledad de las personas mayores: conceptualización, valoración e intervención. Fundación Pilares para la Autonomía Personal. Borestein. https://www.euskadi.eus/contenidos/documentacion/doc_sosa_soledad_mayores/eu_def/fpilares-estudio05-SoledadPersonasMayores-Web.pdf

Organización Mundial de la Salud (2020). Envejecimiento y salud. <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/ageing-and-health>

Maza, R. V., & Aroca, P. (2020). Soledad y aislamiento social en adultos mayores indígenas: un estudio en la Región de La Araucanía, Chile. *Revista Médica de Chile*, 148(11), 1519-1526.

Nigenda, G., Orozco, E., Leyva, R., & Camacho, A. V. (2017). Soledad y apoyo social en adultos mayores indígenas de México. *Salud Pública de México*, 59(5), 563-570.

SURCANDO EL ESTE

Data de aceite: 01/12/2023

Belkis Yaqueline Airaudo Olivera

Escuela 85, Departamento Rocha

Lascano- Uruguay

https://docs.google.com/document/d/1tKt_Oy1qXLPxR8GY3CiirBETE1jljQW8T1n4DBXnls/edit?usp=sharing

RESUMEN: En esta investigación se buscó conocer sobre la influencia de las poblaciones de patos en la zona norte de Rocha en 2019, su influencia en las cadenas tróficas y su impacto en nuestra sociedad. Se realizaron salidas de campo, uso de las tic,y aportes de profesionales en base a las variables de caza, cadenas tróficas y migraciones. Se comprobó que las migraciones se dan por falta de agua de acuerdo al factor de alimentación y reproducción. Se ha comprobado parcialmente que su caza se desarrolla en esta zona de forma deportiva ya que sus movilizaciones y el estar dispersos sobre extensos territorios dificulta el acceso a todos los lugares. También parcialmente se ha comprobado que su falta en las cadenas tróficas lleve a una masiva aparición de plagas como cascarudos o grillos aunque sí sabemos que cuando falta un eslabón las

cadenas alimenticias pierden su equilibrio. El estudio aún no se ha finalizado ya que se piensa continuar estudiando sobre estas variables comprobadas parcialmente, así como continuar investigando sobre la influencia de los desechos ambientales en las salud de las poblaciones de patos de la zona norte del departamento de Rocha.

Nuestra investigación se centró dentro del corte científico con el tema “Surcando el este. Tiene como objetivo principal conocer la influencia de las poblaciones de patos en la zona norte del departamento de Rocha en 2019 reflexionando sobre la importancia de ellos en las cadenas tróficas y su impacto en nuestra sociedad

Dicho proyecto surgió porque se estaba comenzando a trabajar en una unidad sobre aves y una alumna trajo una noticia a la clase sobre la prohibición de la caza de patos por dos años a nivel país y con más auge en la zona Norte de Rocha, la cual era una de la más afectada en lo que a la caza y migraciones por diferentes motivos como ambientales se refiere. Es de

las más afectadas, ya que es en una de las zonas donde podemos observar más de ellas sobre todo en épocas de cosechas y siembras pues a causa de ésto se vuelve una zona es rica en Carbohidratos (maíz, trigo) y este es uno de los principales alimentos para ellos. Así como también por los humedales existentes que son su principales zonas de avistamientos. Surgió de esta manera la inquietud de saber el por qué esta determinación, o qué pasaría si los patos se extinguieran y cómo podríamos ayudar a que esta situación mejorará. A partir de ahí, se comenzó una búsqueda de información acerca de estas aves, de sus características, el porqué de su caza o por qué migran, como afectaba esto el medio ambiente y porque se determinaban estos dos años sin caza. Se mantuvieron encuestas, entrevistas, talleres y salida de campo a los bañados de San Miguel para registro y recolección de datos con diferentes organismos como lo son DINAMA, y CURE que están a cargo de evaluar esta problemática. Y además con Probides que está a cargo sobre todo de la protección ambiental. Se determinó así que estas aves migran a veces por las causas climáticas como son por ejemplo la poca agua en los humedales y pantanos, de la misma forma desde hace mucho tiempo se realiza la caza de estas aves, no sólo en esta zona del país, más allá de que sea de las más afectadas por tener humedales y pantanos. La caza no solo se hace por personas que pueden ser de la zona o de nuestro país sino como una práctica deportiva por medio de extranjeros que vienen y provocan la muerte de miles de estas anualmente. Todo esto afecta no solo la pérdida de especies autóctonas sino también porque los ecosistemas se ven totalmente rotos y la ecología dañada Surgió así la necesidad de querer aportar una ayuda a estas Instituciones que se encuentran estudiando esta problemática y que necesitan realizar proyectos desde sus diferentes lugares para estudiar las poblaciones de patos y ver cómo actuar para la protección de las mismas, ya que también en las entrevistas nos hicieron saber que les dificulta mucho el recabar datos para poder organizarse ante: qué periodos se ve mayor caza o Migraciones, o saber las cantidades de avistamiento de estas aves según las diferentes zonas así como que tipos de patos se ven en las diferentes zonas. También ayudando a crear una conciencia colectiva en la sociedad en lo que refiere al cuidado del medio ambiente Llegando de esta forma a que la realización de páginas web dentro de un sitio Wix donde cargar información de lo investigado, para divulgar y brindar a estas instituciones sería de réplica e importancia. Posteriormente hacer un grupo en Crea que es una plataforma educativa donde se pueden cargar datos e intercambiar con otras escuelas y centros escolares acerca de las características de estas aves, los avistamientos que se ven en la zona norte y otras del país, qué tipo de patos, en qué momento la caza se hace más intensiva, sería muy educativo. Se comenzó luego de este resultado, un proceso de investigación para buscar en qué podía consistir esa página web realizando un recorte investigativo sobre ¿Cómo aportar información a las instituciones acerca de las poblaciones de patos en la zona norte del departamento de Rocha en el año 2019?. Se trabajó con familias, apoyo de profesionales y técnicos. Se plantearon hipótesis y se comenzó así con la realización de incorporar la tecnología a la investigación, que servirá

para recabar organizar y difundir la información, datos científicos, entrevistas e imágenes, poder subirla a ella y enseñar a usarla a los que necesiten de este recorrido investigativo. Se piensa continuar recopilando más información sobre esta zona y lo que continuemos investigando en las otras zonas del país, y que puedan también participar por ejemplo otros centros educativos subiendo en ella información y con esto mejorar las situación a nivel país brindando datos que sirvan como bitácora apoyándonos también en la creación de un próximo Grupo en la plataforma Crea. Aparte de ello se realizarán más visitas de campo en los meses de octubre _noviembre ya que se tratará de aumentar este registro para que sirva de comparativo entre lapsos de tiempo, lo cual servirá para que se tengan en cuenta al momento de las diferentes migraciones o cómo varían esas poblaciones a través del mismo y de las diferentes zonas.

Como primer antecedente de dicho trabajo se tomó como iniciativa el texto traído a la clase, el cual tenía la característica que era una noticia que se daba precisamente en la zona norte del Departamento (Lascano, Cebollatí y Chuy) lugares donde los alumnos viven y asisten a la escuela. Y que a su vez tienen familias que viven este problema de cerca ya que han necesitado de llegar ante organismos a denunciar la situación de caza. También se buscó en diferentes portales y diarios información acerca de esta noticia, pudiendo obtener el decreto oficial donde se prohíbe por dos años la caza de patos. Así surgen los siguientes interrogantes¿ Esta situación afecta nuestro ambiente ? ¿Nos afecta a nosotros como sociedad? ¿ Qué podemos hacer para ayudar ante estas situaciones?¿ Podemos usar la tecnología que tenemos en la escuela para ayudar a este problema que afecta a toda la sociedad?. Se determina investigar de qué manera podemos aportar para ayudar a que las diferentes organizaciones e interesados puedan investigar esta problemática. Para ellos se comienza con una serie de charlas y talleres a cargo de profesionales donde los alumnos se comenzaron a enfocar en el tema y comenzaron a analizar dichas aves, y sus características así como la influencia de la caza en ellos o sus migraciones y el porqué de que este tema no solo influía en los se respectaba a la Dinama u otros organismos que estudian el medio ambiente y áreas protegidas sino que nos afectaba a todos como sociedad. Se trabaja también con apoyo de ceibal ya que se decide que de la manera que se puede aportar una ayuda es teniendo en cuenta la tecnología con la que se cuenta en la escuela. Sobre todo sabiendo que las intervenciones tecnológicas son muy importantes en nuestra actualidad. Se implementó entonces la realización de páginas web “ Ducks 2019” en un sitio y poder subir en ellas todo lo que contenga la información que se vaya recabando. De esa manera poder informar divulgando nuestra investigación y enseñar usarla para poder acceder a lo que ella contenga. Posteriormente se pretende crear un Grupo en Crea como plataforma educativa para que otros centros educativos puedan participar activamente Se establece por lo tanto el siguiente objetivo general: Conocer la influencia de las poblaciones patos en la zona norte del departamento de Rocha en 2019 reflexionando sobre la importancia de ellos en las cadenas tróficas y su impacto en nuestra sociedad.. Los objetivos específicos

que se plantean son

Conocer la influencia de las poblaciones de patos en las cadenas tróficas

Socializar a través de la tecnología que posee la escuela información acerca de las poblaciones de patos

Se determina la siguiente investigación:

¿ Cómo influyen las poblaciones de patos en las cadenas tróficas de la zona norte de Rocha en 2019 y cómo impacta en nuestra sociedad ?.

Se formulan las siguientes hipótesis

- 1)La disminución de patos en la zona norte del departamento causan desequilibrio en las cadenas tróficas
- 2)En la zona norte del departamento de Rocha se realiza la caza de patos como actividad deportiva
- 3) La falta de agua en los humedales del Fortín de San Miguel causa migraciones de patos

MATERIALES Y MÉTODOS

Para el andamiaje de este proyecto se tuvo en cuenta el conocimiento y respaldo de metodologías y procedimientos participes de una investigación de carácter científico ; de naturaleza cualitativa teniendo en cuenta que” Estudia la realidad en su contexto natural, tal y como sucede, intentando sacar sentido de, o interpretar los fenómenos de acuerdo con los significados que tienen para las personas implicadas. La investigación cualitativa implica la utilización la utilización y recogida de una gran variedad de materiales, entrevista, experiencia personal, historias de vida, observaciones, textos históricos, imágenes, sonidos, que describen la rutina y las situaciones problemáticas y los significados en la vida de las personas”. Como lo es la observación, entrevistas, encuestas, recolección e interpretación de datos así como la utilización de las nuevas tecnologías, tablets, computadoras, televisión, grabadoras, cámara de fotos, para lograr los avances necesarios cumpliendo con los objetivos propuestos.

Se trabajó utilizando en forma completa el Método científico en todas sus etapas ya que en primera instancia se realizaron observaciones del medio e hicieron registros, se aplicaron encuestas a profesionales para interiorizarnos acerca del tema, con la intencionalidad de corroborar ideas previas pretendiendo así realizar una transposición de conocimientos.

Se realizaron salidas de campo donde los alumnos observaron, formularon preguntas y recolectaron información para la confirmación de sus hipótesis

Se pudieron realizar el contraste de los resultados obtenidos y los analizaron para una posterior presentación de los mismos y poder publicar sus conclusiones

A través de la páginas web se divulgó la información obtenida así como también a

través de medios de comunicación como lo es la Nueva Radio Lascano

También se realizaron talleres y clases abiertas con los niños y con la comunidad en general a cargo de profesionales idóneos en el tema lo cual llevó a un entendimiento más profundo sobre esta temática y sobre cómo nos afecta a todos., se realizó de manera paralela el registro de los pasos en el cuaderno de campo el cual sirve de bitácora.

Se cumplió con el objetivo que teníamos planteado en cuanto a poder producir información que aportará a las instituciones material de apoyo para sus trabajos e investigaciones, así como permitir la fluidez e intercambio. También para crear conciencia de cuidado ante el medio ambiente.

Y se conoció que los patos influyen en las cadenas tróficas ya que al formar parte de ellas, si en algún momento faltan, como cualquier otro eslabón de las mismas se producen desequilibrios.

Luego de tener los resultados expuestos anteriormente se tuvo en consideración que se podrían hacer más intervenciones dentro de lo creado en Ceibal para que se pudiera expandir a más lugares del país y sobre todo a los lugares rurales o que tienen cercanía a donde podemos encontrar este tipo de aves. Y serviría de mayor apoyo. Por esto mismo es uno de los puntos que se llevará a medida de proyección para continuar trabajando. Por eso se creó un grupo y un curso en la plataforma Crea aparte de la página web

En cuanto a las hipótesis planteadas se concluyó que de acuerdo a la hipótesis de que en la zona Norte del Departamento de Rocha se produce caza deportiva de patos, se comprobó parcialmente pues no está científicamente comprobado que la caza de patos se esté dando de forma deportiva aunque los vecinos de la zona rural y los docentes de la zona lo dan por certero la Dinama no lo ha podido comprobar. En cuanto a la hipótesis de que si este tipo de aves siguen siendo cazados de forma tan masiva o migran provoca un deterioro en las cadenas tróficas fue también parcialmente comprobado ya que se supo que existen cambios o desequilibrios ambientales que se producen si faltan animales en este caso, los patos ; aunque no se comprobó científicamente que la falta de estas aves sea la causante de que por temporadas aparezcan por ejemplo invasiones de cascarudos o grillos. Por lo tanto estás dos hipótesis parcialmente comprobadas seguirán siendo tema de estudio. En cuanto a la última hipótesis si se comprobó que al haber menguado el agua en los humedales y pantanos de San Miguel los patos han tenido que migrar hacia otras zonas donde conseguir alimentos y más al momento de llegar su época de reproducción

Se ha continuado estudiando sobres las variables comprobadas parcialmente, así como continuar investigando sobre la influencia de los desechos ambientales en la salud de las poblaciones de estas aves de la zona norte del Departamento.

REFERENCIAS

Documento oficial” Programa de Educación Inicial y Primaria “ 2008

RODRÍGUEZ GÓMEZ, Gregorio- GIL FONTES, Javier-GARCIA JIMENEZ, Eduardo PAG 32 1996.
Ediciones Aljibe Granada) España) "Metodología de la Investigación cualitativa"

Dra ELDER, Linda, Dr PAUL Richard "El arte de Formular preguntas esenciales"

ANIOVICH,Rebeca, MORA Silvia "Estrategias de enseñanza". Otra mirada al quehacer en el aula

Aldave Joaquín." Aves del Uruguay"





TRAS LA HUELLA DE LA ORQUESTRA SINFÓNICA DE AGUASCALIENTES (2012-2022)

Data de submissão: 09/11/2023

Data de aceite: 01/12/2023

Leslie Freitas de Torres

Universidad del Valle de México

Aguascalientes–México

<https://orcid.org/0000-0002-4390-0151>

de las agrupaciones musicales con mayor poder de convocatoria en el país.

PALABRAS CLAVE: Investigación histórica, Orquesta, México, Patrimonio cultural inmaterial.

RESUMEN: La Orquesta Sinfónica de Aguascalientes, Embajadora Cultural de esta ciudad, ha dejado su huella en la urbe hidrocálida mediante la diversificación de su oferta artística y del fomento del patrimonio cultural inmaterial. Por ello, esta investigación, abordada desde la perspectiva histórica, tiene por objetivo dar a conocer una breve semblanza de esta agrupación en los últimos diez años, es decir, de 2012 a 2022, a través de la labor de sus directores, de la participación de los diferentes solistas y de su variado repertorio. Ha sido a través del apoyo de los integrantes de esta entidad musical, así como del Programa de Interacción Cultural y Social (PICS), del Sistema de Apoyos a la Creación y Proyectos Culturales (SACPS) y del Programa de Estímulos a la Creación y Desarrollo Artístico de Aguascalientes (PECDA) (2022-2023) que se ha elaborado esta investigación, cuyos resultados exhiben que la Sinfónica hidrocálida es una

IN THE FOOTSTEPS OF THE AGUASCALIENTES SYMPHONY ORCHESTRA (2012-2022)

ABSTRACT: The Aguascalientes Symphony Orchestra, Cultural Ambassador of this city, has left its mark on the city of Aguascalientes by diversifying its artistic offer and promoting intangible cultural heritage. For this reason, this research, approached from a historical perspective, aims to present a brief portrait of this group in the last ten years, that is, from 2012 to 2022, through the work of its directors, the participation of the different soloists and its varied repertoire. It has been through the support of the members of this musical entity, as well as the Cultural and Social Interaction Program (PICS), the System of Support for Creation and Cultural Projects (SACPS) and the Program of Incentives for Creation and Artistic Development of Aguascalientes (PECDA) (2022-2023) that this research has been carried out, the

results of which show that the Aguascalientes Symphony Orchestra is one of the musical groups with the greatest convening power in the country.

KEYWORDS: Historical research, Orchestra, Mexico, Intangible cultural heritage.

1 | INTRODUCCIÓN¹

La Orquesta Sinfónica de Aguascalientes/México, también conocida como OSA, fue fundada en 1992 por iniciativa del secretario de Educación Pública, José Vasconcelos, y del maestro Manuel María Ponce (Popoca, 2020). Desde su creación, esta agrupación ha contribuido significativamente a la expansión musical. Sin embargo, la última década ha sido testigo de una intensa búsqueda en fortalecer el posicionamiento de la OSA a nivel nacional, así como situarla como vehículo de transmisión cultural.

Por ello, el objetivo de este escrito es dar a conocer una breve semblanza de la OSA desde 2012 a 2022, a través de la labor de sus directores, quienes han elevado el nivel artístico de la Sinfónica pese a las vicisitudes; de la colaboración de solistas de diferentes nacionalidades; y del fomento musical mediante su diversificado repertorio.

Para realizar este trabajo se empleó el método de la investigación histórica, el cual hace un seguimiento del tema por investigarse desde su evolución y fases que ha experimentado en un periodo determinado de la historia (García, 2012). En este sentido, Almeida (2016) exhibe que las investigaciones históricas pueden igualmente debruarse en fenómenos del tiempo presente.

Así que, por tratarse de un tema *vivo* la adaptación es indispensable para su desarrollo (Díaz, 2016), siendo el cuestionario una forma de completar el método de la investigación histórica y, a su vez, valorar las opiniones y pensamientos de los individuos que han participado directamente de la semblanza de la agrupación hidrocálida.

En tal sentido, se ha elaborado un cuestionario (ver Tabla 1) –con diez preguntas abiertas y en tres dimensiones, contemplando la vida diaria de los integrantes de la Sinfónica aguascalentense, la dirección artística y su relación con la comunidad–. Susodicho cuestionario, validado por el Dr. Anderson Rodrigues da Silva² y por el Mtro. Eduardo Escoto Robledo³, ha sido enviado el 07 de noviembre de 2022 a cinco músicos de las diferentes secciones de instrumentos –cuerdas, alientos y percusiones– de la OSA, cuyo criterio de elección ha sido el tiempo de colaboración en esta agrupación –más de diez años ininterrumpidos.

¹ Esta investigación está suscrita en el marco del equipo de trabajo del Proyecto de Investigación: *Música y ciudad: espacios, instituciones y encuentros desde la revolución industrial* (Referencia: PID2021-124376NB-C31) (2022-2025) de la Universidad de Oviedo/España.

² Profesor-Investigador del Departamento de Música de la Universidad Autónoma de Aguascalientes y miembro de la Orquesta Sinfónica de Aguascalientes.

³ Docente del Departamento de Música de la Universidad de Guadalajara.

Vida diaria de los integrantes de la Orquesta Sinfónica de Aguascalientes (OSA)

1. ¿Cuántos años usted ha estado colaborando con la OSA como música o músico ejecutante?
 2. ¿Cuáles han sido los retos más significativos enfrentados por la Orquesta hidrocálida en la última década? En su opinión, ¿la Orquesta ha logrado superarlos? ¿Cómo?
 3. Sobre las y los músicos invitados, ¿Ha tenido alguno que le ha acaparado la atención en esta última década? ¿Por qué?
 4. En cuanto al repertorio interpretado en la última década por la OSA, ¿cuáles han sido las obras más desafiantes acorde con su perspectiva? ¿Por qué? ¿Cómo el público las ha recibido?
 5. En la última década, ¿cuál ha sido la participación de las y los músicos frente a las actividades artísticas llevadas a cabo por la OSA?
-

Con respecto a la dirección artística

6. En los últimos diez años, en su opinión, ¿cuál ha sido el director titular que más impulsó la OSA con relación al desarrollo musical y humano de las y los integrantes de la agrupación? ¿Por qué?
 7. ¿Cuáles han sido las aportaciones más relevantes, en su opinión, de los diferentes directores titulares a la OSA en los últimos diez años?
-

Relación con la comunidad

8. En su opinión, ¿la OSA ha contribuido al desarrollo cultural de la ciudad hidrocálida en los últimos diez años? En caso de que sí, ¿cómo?
 9. En los últimos diez años, ¿Cómo ha sido la recepción, por parte del público, de la OSA durante los conciertos en los municipios? ¿Usted considera que los conciertos en cuestión son importantes para estas poblaciones? ¿Por qué?
 10. ¿Cuál ha sido la contribución de la OSA a la educación musical de la nueva generación de músicos, a nivel regional y nacional?
-

Nota. Preguntas abiertas realizadas a los músicos de la OSA. Tabla de elaboración propia.

Tabla 1 - Cuestionario sobre la Orquesta Sinfónica de Aguascalientes.

2 | DIRECTORES DE LA ORQUESTA SINFÓNICA HIDROCÁLIDA. PLANIFICADORES DE LOS MEDIOS SONOROS

Afirma Scarabino (1989) que el director de orquesta es el intérprete musical que realiza una imagen sonora ideal, elaborada a partir de un texto e interpretada por un conjunto de personas que tocan instrumentos musicales. Si bien que, para alcanzar esta imagen sonora, el director debe albergar una dilatada experiencia musical (Vela, 2022), tal como un compendio de cualidades humanas (Swarowsky, 1989).

En esta línea, Velázquez (2019) manifiesta que como la orquesta es formada por un grupo de seres humanos con diferentes personalidades, intereses y perspectivas, el reto es manejar esta diversidad para lograr buenos resultados. Por ello, se requiere de líderes que, más allá de su competencia técnica, puedan integrar distintas cualidades humanas, como imaginación, capacidad comunicativa y vocación para hacer realidad una sola visión.

Estos atributos han estado presentes en los directores de la OSA de la última

década, quienes no solo han contribuido al desarrollo artístico de la ciudad a través de la promoción de diferentes iniciativas musicales, sino que han actuado como hilo conductor entre la orquesta y el público (Participante 4) (Tabla 2).

Román Revueltas	2012-2016
José Areán	2017-2020
Lanfranco Marcelletti Jr.	2020-2021
Emmanuel Siffert	Actual

Nota. Esta tabla muestra el nombre y los años que cada director ha estado al frente de la OSA en la última década. Tabla de elaboración propia.

Tabla 2 - Directores titulares de la Orquesta Sinfónica de Aguascalientes (2012-2022).

El maestro mexicano Román Revueltas dirigió la OSA de 2012 a 2016. Bajo su batuta la agrupación hidrocálida ha ampliado su repertorio (Participante 1), destacándose sinfonías de compositores como Henri Dutilleux, Ralph Vaughan y Arthur Honegger; tal como ha salvaguardado el patrimonio inmaterial del país, a través de cuatro producciones discográficas con músicas de Agustín Lara, Manuel María Ponce, Federico Ibarra y Silvestre Revueltas.

De 2017 a 2020 el director, igualmente mexicano, José Areán estuvo al mando de la Sinfónica. Según el periódico *Palestra Aguascalientes* (2017), esta designación obedeció a la búsqueda de fortalecer el posicionamiento de la agrupación a nivel nacional. Gracias a las redes de contacto de susodicho maestro, la OSA ha participado de eventos artísticos nacionales (Participante 2) –Bicentenario de León; Festival de la Ciudad de México; Festival Internacional Cervantino de Guanajuato; y reinauguración del Teatro Diana de Guadalajara– (Participante 1). De igual manera, el maestro Areán ha sido uno de los responsables por impulsar el nombramiento de la OSA como Embajadora Cultural de Aguascalientes.

El maestro brasileño Lanfranco Marcelletti Jr. dirigió la Sinfónica hidrocálida de 2020 a 2021. El periodo que ha estado al frente de la OSA, este director propició el diálogo con los integrantes, impulsó la organización al interior de la orquesta (Participante 3) y acercó la música de concierto al público (Participante 2). Sin embargo, a causa de la pandemia ocasionada por el *SARS-CoV-2*, las actividades presenciales de la OSA se suspendieron para evitar el contagio entre los músicos (Freitas, 2023). Tras la flexibilización de los protocolos vigentes para la prevención del coronavirus –mediados de 2021–, Marcelletti promovió conciertos con grupos reducidos (ver Figura 1), elevando el nivel artístico de la agrupación pese a esta situación desafiante (Participante 1).



Nota. S.A. (19 de noviembre de 2020). *La Orquesta Sinfónica de Aguascalientes se baja de festival por Covid-19.* El Universal. <https://www.eluniversal.com.mx/cultura/la-orquesta-sinfonica-de-aguascalientes-se-baja-de-festival-por-covid-19>

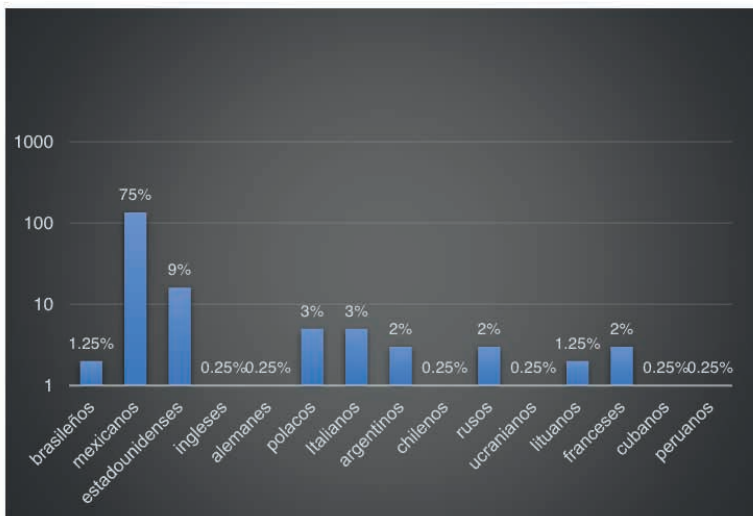
Figura 1 - Presentación de la OSA durante la pandemia por coronavirus.

Actualmente, la OSA está bajo la dirección del maestro suizo Emmanuel Siffert quien, según el Instituto de Cultura de Aguascalientes (ICA), fue nombrado con el afán de situar la OSA como vehículo de transmisión cultural (Staff, 2022). Este pensamiento se ha llevado a cabo mediante la puesta en valor de obras contemporáneas, como *Starburst* del estadounidense David Karl Gompper; así como salvaguardando la memoria de músicos mexicanos, por ejemplo, del maestro y compositor Ladislao Juárez Ponce conocido como Ladislao *Chato* quien, además de haber sido homenajeado por la agrupación hidrocálida en su primera temporada de conciertos de 2022, tuvo algunas de sus obras grabadas (JMS, 2022).

3 | LOS SOLISTAS DE LA OSA. UN LEGADO MEXICANO

Afirma Meza (2021) que es usual que en todas las orquestas se tengan solistas invitados, ya que eso permite a los músicos aprender de otros y diversificar el repertorio interpretado. Así que, hay que proporcionarles un ambiente cálido, receptivo e integrador (Loyo, 2016), donde la agrupación que los acompañe esté preparada y cumpla con las exigencias musicales necesarias para la interpretación de las obras.

A este respecto, la Sinfónica de Aguascalientes se destaca por su hospitalidad hacia los solistas y su alto nivel en la interpretación musical de los distintos repertorios. Estas cualidades han sido apreciadas por los más de ciento ochenta intérpretes de varias partes del globo que han colaborado con la OSA en la última década, quienes han promovido la diversificación musical y el interés del público (Participante 2). Sin embargo, los solistas nacionales han dejado huella en la historia de esta agrupación, debido a sus repetidas participaciones (Gráfica 1).



Nota. Porcentaje, según nacionalidad, de los músicos que han actuado como solistas en la OSA en los últimos diez años. Gráfica de elaboración propia.

Gráfica 1 - Nacionalidad de los solistas de la Orquesta Sinfónica de Aguascalientes (2012-2022).

De acuerdo con la gráfica, los solistas mexicanos componen el 75%. En segundo lugar, están los estadounidenses con el 9%, los polacos e italianos suman el 6%, seguidos por los argentinos, rusos y franceses, 6%. En el 4% restante se encuentran los ucranianos, lituanos, ingleses, brasileños, peruanos, alemanes, chilenos y cubanos.

Entre sus solistas nacionales están pianistas, percusionistas, cuerdistas y músicos de aliento. Algunos de ellos integrantes de la agrupación hidrocálida (Participante 5), quienes han dado a conocer sus talentos musicales en diferentes ocasiones, por poner algunos ejemplos, el primer concierto con asistencia del público, tras la pandemia por la COVID-19, contó con la participación del músico mexicano y principal de la sección de trompeta – Alfredo Rodríguez Castrejón–, en obras de Johann Sebastián Bach (Popoca, 2021); o los conciertos dedicados a diferentes espacios de la ciudad, en que el clarinetista mexicano y principal de la OSA –Francisco Javier Pascual Aquino– interpretó una composición de Aaron Copland (Staff, 2021).

La prominencia de solistas nacionales en la OSA se debe al fomento cultural y artístico llevado a cabo en el país que, según Mercado (2018), se inició en el siglo XIX y ha sido crucial para la formación integral de los mexicanos. Susodicha impulsión desembocó en la expansión de instituciones artísticas, ocupando un espacio preponderante las de música, destacándose la Facultad de Música de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), el Conservatorio Nacional de Música de México (Mercado, 2018), la Escuela de Música de la Universidad de Guadalajara (Morales, 2010), el Conservatorio de las Rosas de Morelia, la Facultad de Música de la Universidad de Veracruz y el Departamento de

Música de la Universidad Autónoma de Aguascalientes (Freitas, 2021).

En lo que dice respecto a la ciudad hidrocálida, ha albergado –desde el siglo XX– diferentes instituciones musicales que han compartido valores sociales y educativos con sus estudiantes, engendrando así nuevos músicos que han actuado en distintas vertientes de este arte, por ejemplo, como solistas. Asimismo, cabe señalar que esta formación musical ha sido proporcionada no solo por establecimientos como el tradicional Centro de Estudios Musicales Manuel María Ponce –1978– o la recién instaurada Universidad de las Artes –2010– (Popoca, 2020), sino por las escuelas-orquestas, verbigracia la Sinfónica Esperanza Azteca.



Nota. Staff. (20 de marzo de 2013). *Concierto inaugural de la Orquesta y Coro Esperanza Azteca*. LJA. MX. <https://www.lja.mx/2013/03/concierto-inaugural-de-la-orquesta-y-coro-esperanza-azteca/>

Figura 2 - Presentación de inauguración de la Orquesta y Coro Esperanza Azteca.

Este proyecto social, vigente de 2012 a 2019, tenía por objetivo “proporcionar educación musical a los jóvenes de escasos recursos, de 5 a 17 años, inculcándoles valores como la disciplina, la búsqueda de la excelencia y el trabajo en equipo” (Freitas, 2020).

Susodicha escuela-orquesta ha brindado las herramientas necesarias para varios jóvenes hidrocálidos salir adelante a través de la música (Participante 3). Sobre eso, se puede citar el caso de la trombonista Alejandra González Esqueda que, tras participar de este proyecto social, cursó la Licenciatura en Música impartida por la Universidad Autónoma de Aguascalientes y participó en la OSA como solista y suplente en algunos de sus programas; o del clarinetista Francisco Vela Núñez quien, tras asistir las clases de clarinete en esta escuela-orquesta, actuó como solista en la OSA, en la Banda Sinfónica de la Universidad Autónoma de Zacatecas y en el Festival Musical de Otoño organizado por la Universidad de Sonora.

4 | OSA Y SU REPERTORIO. LA CONSTRUCCIÓN DEL PATRIMONIO CULTURAL INMATERIAL HIDROCÁLIDO

El compromiso de la OSA es acercar la música, tanto de concierto como popular, a nuevos públicos. La música de concierto que, de acuerdo con Tamayo (2019), surgió en la Europa medieval y gracias al intercambio cultural se expandió a diversas partes del globo de manera que en la actualidad constituye patrimonio de múltiples sociedades, es el género musical que más ha sido interpretado por la OSA en la última década.

Esta agrupación ha retado su competencia musical mediante la interpretación de piezas que llevan al más alto nivel de virtuosismo a cada una de las secciones de instrumentos (Participante 4), debido a la complejidad y profundidad de sus lenguajes (Participante 2, 3 y 5), por mencionar algunas, *Sinfonía n°2* de Bernstein, *Sinfonía n°11* de Dmitri Shostakóvich o *Sinfonía n°1* de William Walton (Participante 1).

En lo que dice respecto a la música popular, igualmente ha conformado el repertorio de la OSA en la última década. Goldsack, López y Pérez (2011) manifiestan que este género musical es imprescindible para comprender la contemporaneidad, en que su especificidad posibilita el análisis de factores musicales, así como sociales, estéticos y contextuales. En esta línea, la agrupación hidrocálida ha realizado distintos conciertos en que la música popular ha funcionado como catalizador de los sentimientos de la colectividad (Morillo, 2016). Verbigracia, los conciertos tributos: *The Beatles sinfónico*, *tributo sinfónico a David Bowie*, *Queen sinfónico* y *tributo a Pink Floyd*; o las presentaciones acompañando a prestigiosos mariachis: Vargas de Tecalitlán e Imperial Azteca.

5 | CONCLUSIONES

La Orquesta Sinfónica de Aguascalientes ha sido la piedra angular en la edificación del patrimonio cultural inmaterial hidrocálido, logrando que sus conciertos no solo brinden una experiencia transformadora para músicos y asistencia, sino que amplifiquen los valores artísticos más allá de los debates musicales (Pérez, 2020). Su nombramiento como Embajadora Cultural de Aguascalientes la transformó en el rostro de la ciudad, estableciéndola como digna representante de las actividades artísticas realizadas en esta urbe.

Por un lado, ha sido a través de la eximia labor de sus directores que la OSA ha demostrado ser un lugar de visibilidad de valores artísticos y culturales. Por otro, sus solistas, mayoritariamente nacionales y productos de las instituciones artísticas del país, así como de los proyectos sociales, han proporcionado a los oyentes diferentes experiencias musicales. Y, por último, su repertorio ha suscitado un diálogo con la asistencia.

Esta investigación, que ha realizado un recorrido puntual por la historia presente de la agrupación aguascalentense, ha abierto algunas áreas de oportunidad para futuras investigaciones, como: estudio de las escuelas y proyectos sociales de música llevados a

cabo en Aguascalientes; o indagación y análisis del repertorio interpretado por los solistas de la OSA en la última década.

En síntesis, la Orquesta Sinfónica de Aguascalientes es una de las agrupaciones con mayor poder de convocatoria en el país, quien ha dignificado el arte como un bien intangible de la sociedad, dejando su huella en la historia nacional.

REFERENCIAS

Almeida Fillo, A. J. (2016). **La investigación histórica, metodología e historiografía.** *Hist enferm Rev electrónica*, 7(2), 381-382. <http://here.abennacional.org.br/here/2a01b.pdf>

Díaz Rodríguez, A. (2016). **La musicología en la actualidad, una breve visión de la musicología en nuestros días.** *Revista de Artes–Facultad de Artes UABC*, 1 (1), 1–9. https://www.researchgate.net/publication/316157927_La_musicologia_en_la_actualidad_una_muy_breve_vision_de_la_musicologia_en_nuestros_dias/link/58f39de8aca27289c21bb92b/download

Freitas de Torres, L. (2020). **La inclusión social de los jóvenes de escasos recursos a través de la Orquesta Sinfónica Esperanza Azteca de Aguascalientes (2012-2019).** En Eidec (Ed.), *Diálogos y prácticas interdisciplinarias* (pp. 215-230). Editorial Eidec.

Freitas de Torres, L. (2021). **Una propuesta de cambio de paradigma de la Cátedra Alfonso Moreno desde la perspectiva de género.** *Dedica. Revista de Educação de Humanidades*, (19), 143-160. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/dedica/article/view/17026>

Freitas de Torres, L. (2023). **El sonido del confinamiento: La Orquesta Sinfónica de Aguascalientes durante la pandemia de la COVID-19 (2020-2022).** *Magotzi. Boletín Científico de Artes del IA*, 11 (20), 41-44. <https://repository.uaeh.edu.mx/revistas/index.php/ia/article/view/9042>

García Fernández, D. (2012). **Metodología del trabajo de investigación.** *Guía práctica.* Editorial Trillas.

Goldsack, E., López, M. I. y Pérez, H. (2011). **Música popular: algunas propuestas para su estudio. Aproximaciones a la música de fusión en la ciudad de Santa Fe.** *Revista del Instituto Superior de Música*, (13), 53-80.

JMS. (30 de agosto de 2022). **Presenta la OSA disco de homenaje a Ladislao “Chato” Juárez.** *Aldiaags*. <https://aldiaags.com.mx/2022/08/30/presenta-la-osa-disco-en-homenaje-a-ladislao-chato-juarez/>

Loyo, W. E. (2016). **Orquesta Sinfónica Pasión y técnicas de montaje. Primer Taller de Mejoramiento de Técnico Orquestales Montevideo-Uruguay.** Fundación Compañía Nacional de Música.

Mercado Villalobos, A. (2018). **La educación musical en México. Estudio de caso en tres ciudades porfirianas.** *El Artista*, (15), 1-23. <https://www.redalyc.org/journal/874/87457958004/html/>

Meza López, S. (2021). **Una orquesta para todos.** Grupo de Servicios Gráficos del Centro, S.A. de C.V.

Morales de la Mora, E. (2010). *La escuela de música de la Universidad de Guadalajara (1952-2004): preludio y desarrollo de una institución jalisciense de la música académica*. Editorial de la Universidad de Guadalajara (UDG).

Morillo Castrillón, O. (2016). *La memoria colectiva de la música. Una aproximación a la sentimentalidad política de finales de la dictadura en España*. *Estudios de Historia de España*, 18 (1-2), 213-246. <http://scielo.org.ar/pdf/edhe/v18n2/v18n2a05.pdf>

Palestra Aguascalientes. (6 de julio de 2017). *José Areán es el nuevo director de la Orquesta Sinfónica de Aguascalientes*. Palestra Aguascalientes. <https://www.palestraaguascalientes.com/jose-arean-es-el-nuevo-director-de-la-orquesta-sinfonica-de-aguascalientes/>

Pérez Castillo, B. (12 de marzo de 2020). *La orquesta, la sociedad y algunos valores compartidos. Fundación Orquesta y Coro*. Comunidad de Madrid. <https://www.fundacionorcam.org/orquesta-sociedad-valores/>

Popoca Perches, R. (2020). *Su majestad la música*. Mester Editorial.

Popoca Perches, R. (7 de junio de 2021). *Primer concierto de temporada/Orquesta Sinfónica de Aguascalientes*. LJA.MX. <https://www.lja.mx/2021/06/primer-concierto-de-temporada-orquesta-sinfonica-de-aguascalientes/>

S.A. (19 de noviembre de 2020). *La Orquesta Sinfónica de Aguascalientes se baja de festival por Covid-19*. El Universal. <https://www.eluniversal.com.mx/cultura/la-orquesta-sinfonica-de-aguascalientes-se-baja-de-festival-por-covid-19>

Scarabino, G. (1989). *Bases conceptuales de la dirección orquestal*. *Revista del Instituto de Investigación Musicológica "Carlos Vega"*, (10), 200-227. <https://repositorio.uca.edu.ar/bitstream/123456789/1188/1/bases-conceptuales-direccion-orquestal.pdf>

Staff. (20 de marzo de 2013). *Concierto inaugural de la Orquesta y Coro Esperanza Azteca*. LJA.MX. <https://www.lja.mx/2013/03/concierto-inaugural-de-la-orquesta-y-coro-esperanza-azteca/>

Staff. (22 de septiembre de 2021). *En Aguascalientes OSA tendrá como invitado al maestro Francisco Pascual Aquino*. LJA.MX. <https://www.lja.mx/2021/09/osa-tendra-como-invitado-al-maestro-francisco-pascual-aquino/>

Staff. (01 de febrero de 2022). *La Orquesta Sinfónica de Aguascalientes estrena director, te decimos quien es*. LJA.MX. <https://www.lja.mx/2022/02/la-orquesta-sinfonica-de-aguascalientes-estrena-director-te-decimos-quien-es/>

Swarowsky, H. (1989). *Defensa de la obra*. Editorial Real Musical.

Tamayo, T. (2019). *La música de concierto en Las Tunas. Etapa de 1980 al 2009*. *Revista Científica Innovación Tecnológica (IT)*, 25 (1), 1-9.

Vela González, M. (2022). *Aproximación metodológica al estudio de la dirección orquestal desde el punto de vista de la obra musical*. *Cuadernos de Investigación Musical*, (14), 223-249. <https://revista.uclm.es/index.php/cuadernosdeinvestigacionmusical/article/view/2536>

Velázquez Rodríguez, A. (2019). ***La figura del director de orquesta y su melodía de gestión con la dirección empresarial*** [Tesis de Fin de Grado]. <https://bibliotecadigital.univalle.edu.co/handle/10893/14116>

UN PLANTEAMIENTO INCLUSIVO DE LAS PRIMERAS MUJERES UNIVERSITARIAS EN SUDAMÉRICA DEL SIGLO XIX

Data de submissão: 13/10/2023

Data de aceite: 01/12/2023

Estefanía Pomajambo Figueroa

Universidad Norbert Wiener

Lima – Perú

ORCID: 0000-0002-6355-5324

RESUMEN: Las investigaciones realizadas por las especialistas en historia de las mujeres universitarias de los países sudamericanos han generado producción variada principalmente desde el 2005. Sin embargo, la literatura muestra espacios separados. Por un lado, está el grupo de estudios relacionados a carreras de mayor prestigio social entre hombres y mujeres, como Medicina, Derecho o Leyes, Farmacia, Odontología y Ciencias (Naturales). Por otro lado, hay estudios hechos por otro grupo de investigadoras referidos al proceso de creación de la carrera de Obstetricia, profesión dirigida a las mujeres desde sus inicios, que no muestran una vinculación o comparación con el primer tipo de profesiones. A ello, se añade que, al revisar el material generado por las universidades durante el siglo XIX, se incluye no sólo a ingresantes y tituladas en Obstetricia, sino también a mujeres que estudiaron carreras de Arte y de Profesorado. En

consecuencia, en función de lo revisado en la bibliografía especializada y en los textos universitarios de la época, el presente capítulo tiene el objetivo de mostrar los resultados de entrelazar e integrar la información de las primeras universitarias de Sudamérica en un solo documento. El hallazgo principal es la notoria cantidad de primeras universitarias en América del Sur, tanto desde la vinculación de Obstetricia a las universidades a partir de la segunda mitad del siglo XIX, como desde la inclusión legal en 1877 de las mujeres en Chile. Otro hallazgo es haber ubicado mujeres pioneras con características poco comunes que lograron iniciar estudios no prestigiados, por lo menos por un año. Un tercer resultado es añadir mujeres desde carreras menos mencionadas, como Arte y Profesorado, o desde procesos pocos conocidos, como la revalidación de diplomas extranjeros en Argentina. Se concluye con la necesidad de revisar documentos históricos sin sesgo hegemónico masculinista.

PALABRAS CLAVE: Mujeres universitarias, siglo XIX, inclusión, mujeres en ciencias, educación superior

AN INCLUSIVE APPROACH TO THE FIRST UNIVERSITY WOMEN IN SOUTH AMERICA DURING THE 19TH CENTURY

ABSTRACT: The research about university women history in South American countries carried out by specialists has generated varied production mainly since 2005. However, the literature shows separated groups. On the one hand, there is a group of studies related to careers with greater social prestige among men and women, such as Medicine, Law, Pharmacy, Dentistry and (Natural) Sciences. On the other hand, there are studies carried out by another group of researchers referring to the process of creating the career of Obstetrics, a profession aimed at women from its beginning, which do not show a link with the first type of professions. To this, it is added that, when reviewing the material generated by universities during the 19th century, it includes not only entrants and graduates in Obstetrics, but also women who studied Art and Teaching careers. Consequently, based on what was reviewed in the specialized bibliography and in the university texts of the time, this chapter has the objective of showing the results of interweaving and integrating the information of the first university women in South America in a single document. The main finding is the notable number of first female university students in South America, both since the linking of Obstetrics to universities starting in the second half of the 19th century, and since the legal inclusion of women in Chile in 1877. Another finding is having found pioneering women with unusual characteristics who managed to start non-prestigious studies, for at least a year. A third result is adding women from less mentioned careers, such as Art and Teaching, or from little-known processes, such as the revalidation of foreign diplomas in Argentina. It concludes with the need to review historical documents without hegemonic masculinist bias.

KEYWORDS: University women, 19th century, inclusion, women in science, higher education

1 | INTRODUCCIÓN

En la etapa de quiebre definitivo con la Colonia Española, que había durado tres siglos en toda la región, los países latinoamericanos recién independizados en las primeras décadas del siglo XIX comenzaron a hacer cambios en la educación en general, y en particular en la enseñanza superior. Esto permitió brindar primaria a las niñas, aunque no pretendía asegurar una educación en todos los niveles que recibían los hombres de clases socioeconómicas medias y altas. Sin embargo, algunos intereses estatales plasmados en políticas públicas a lo largo de la región sudamericana, así como movimientos sociales de mujeres de estratos socioeconómicos medios y altos, permitieron que se iniciaran o se concretaran cambios para que las mujeres siguieran carreras universitarias acorde a sus intereses. Según sus posibilidades y situaciones positivas y negativas que vivieron, algunas mujeres lograron seguir profesiones universitarias en diversas áreas y niveles, no sólo entre las carreras universitarias superiores, sino también entre las menores.

2 | METODOLOGÍA

Para investigar las diversas carreras seguidas por las mujeres sudamericanas, se

realizó una revisión bibliográfica de investigaciones hechas por especialistas en educación general y en educación universitaria del siglo XIX de tres países: Perú, Chile y Argentina. Los textos han sido tanto de cada país como de autoras que hicieron una revisión multinacional. Asimismo, se usó otro grupo de textos para comparar la información que pudiera faltar en el primer grupo. Estos fueron los registros de las universidades con la lista de ingresantes y egresadas/os de las universidades por carreras, principalmente los anales universitarios. A partir de ello, se ha hecho una comparación de información, primero para cotejar posibles repeticiones de nombres, especialmente porque, al haber una distancia de por lo menos 120 años con los documentos universitarios, algunos nombres se han escrito con diferentes grafías. Segundo, la comparación sirvió para identificar otras carreras y procesos de vinculación de espacios independientes de estudios a las universidades.

3 | REVISIÓN LITERARIA

La brecha educativa entre hombres y mujeres en el siglo XIX

Los inicios de la presencia de las mujeres universitarias a nivel mundial se encuentran alrededor del siglo XII en Europa, en etapas previas al colonialismo de tierras americanas (Palermo, 2006, p.111). Sin embargo, estas fueron excepciones y principalmente correspondía a mujeres con alto poder adquisitivo, con el consiguiente acceso a información especializada. Una vez fundadas las universidades durante la presencia de los españoles en América (siglos XIV a XVIII), los espacios universitarios en los virreinos y capitanías americanas estuvieron reservados para los hombres de las castas dominantes. En cambio, las mujeres, con suerte, podían acceder a estudios primarios y hasta tercer año de estudios secundarios (Guardia, 2017; Herrero, 2017). Para mantener la brecha de acceso a la educación formal, la educación secundaria de las mujeres estaba dirigida a la formación para el trabajo doméstico y la gestión del hogar (Huaraj, 2017, p.111; Díaz-Suárez, 2011, p.85; Muñoz, 2019; Memoria Chilena, 2018; Sepúlveda, 2018). A ello, se añadía que el término de la educación secundaria de hombres culminaba con un examen que garantizaba sus conocimientos para comenzar estudios universitarios (Sánchez-Manríquez, 2006; Arias, 2017, p.17). En cambio, es de entender que este examen no estaba disponible para las mujeres.

Contexto político y social en Sudamérica del siglo XIX

Durante 35 años, se produjeron movimientos revolucionarios en las Trece Colonias (1776), Francia (1789) y Haití (1804), junto con cambios gubernamentales en España, como la formación de las Cortes de Cádiz. Producto de ello, desde 1810, se iniciaron las primeras proclamas de independencia en las capitanías y los virreinos españoles de América del Sur, para culminar en 1824 con la definitiva expulsión de los españoles (Memoria Chilena,

s.f.). Bajo esta nueva constitución regional, los Estados recién formados comenzaron a planificar y ejecutar sus propias políticas públicas, aunque con fuerte influencia europea. Esto implicó no sólo contar con las ciencias naturales como el modelo fundamental de una supuesta objetividad, sino también escoger qué nuevos estudios debían ser impulsados desde los Estados.

Formas de enseñanza universitaria durante el siglo XIX

La educación universitaria en los nuevos países tuvo características diferentes a las que nos ha llegado al siglo XXI. Entre las nuevas naciones, se compartió aspectos comunes.

Tal como explican Tamayo (Perú, 1978) sobre la Universidad San Antonio Abad del Cusco y Sol Serrano (Chile, 1994) sobre la educación superior chilena, en el siglo XIX hubo un proceso de adecuación de cómo debía impartirse la enseñanza en las universidades. Una característica en común entre Perú y Chile, por ejemplo, es que los estudiantes podían no estudiar en las aulas universitarias, sino de modo particular, de modo que, al término de sus estudios, aplicaban a una serie de exámenes para obtener sus títulos. Esta falta de presencia de estudiantes universitarios en las aulas también se puede evidenciar en Argentina, dado que quienes habían seguido sus carreras en otros países podían revalidar sus títulos en algunas de las dos universidades: la de Córdoba (UNC) o la de Buenos Aires (UBA). Esto servía de requisito para poder ejercer, principalmente las profesiones de Medicina (Cowen, 2008, p.7).

Otra situación a tomar en cuenta fue la división entre *estudios universitarios menores* y *superiores* (Valladares-Chamorro, 2018; Arias, 2017, p.17; Palermo, 2005, p.67), lo cual era similar en todos los países revisados. Los estudios menores eran Farmacia, Dentística y Obstetricia, que requerían pocos requisitos en comparación con los superiores, como por ejemplo, sólo necesitar primaria, o saber leer y escribir (Guerín de Elgueta, 1928, p.424). Asimismo, podían culminarse en uno a tres años, según iban cambiando los planes de estudios, por tanto, en menor tiempo que los estudios superiores. Otra diferencia entre estos dos niveles de carreras era que, conforme pasaban los años hacia el fin de siglo, se comenzó a solicitar un documento para seguir estudios superiores que refrendara conocimientos generales, que se impartía durante un primer año de universidad. En el caso de Chile, este se denominaba Bachillerato de Filosofía y Humanidades (Guerín de Elgueta, 1928).

Una tercera similitud fue la dominación epistemológica de Europa que se implantó en Sudamérica. Como política pública de las nuevas naciones, se impuso el uso del conocimiento científico según la forma dominante europea, lo que se vio plasmado en la intención institucional de desaparecer del ámbito profesional la práctica de conocimiento ancestral regional, y la instalación hegemónica del conocimiento europeo, incluidos los

métodos. Esto se evidenció en Obstetricia en todos los países revisados, para que las mujeres que se encargaban de los partos sólo fueran las que tenían conocimientos científicos traídos de Europa. Para ello, se contrató a profesionales europeas/os encargadas/os de fundar las nuevas escuelas de Partos, de Parteras, de Matronas o de Obstetricia¹, crear planes de estudios e impartir las clases (Quiroz, 2012; Cerda-Muñoz, 2020; Cowen, 2008).

4 | RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Un primer resultado se refiere a la carrera de Obstetricia. Si bien se instaló al principio en hospitales externos a las universidades entre 1824 (Perú y Argentina) y 1834 (Chile) bajo distintos nombres, es entre 1842 (Chile) y 1884 (Córdoba, Argentina) que adquirieron otra vinculación con la educación universitaria. En los casos de Chile y Argentina, las escuelas se traspasaron a las universidades, mientras que en el caso peruano, la Facultad de Medicina de San Fernando de universidad San Marcos fue encargada de la evaluación de fin de carrera y de la entrega de títulos universitarios (Álvarez-Carrasco, 2017, p. 39). Asimismo, en el caso argentino, también se aceptó la revalidación de títulos universitarios extranjeros en Obstetricia (Diploma de Partera) de las mujeres, tal como consta en los archivos desde 1827 (Cortés y Freytes, 2015; Cowen, 2008) en ambas universidades. Esto significa que desde 1842 para Chile, 1860 para Perú, 1827 (casos de revalidación) y 1862 (estudios regulares) para la UBA, y 1884 (revalidación) y 1885 (estudios regulares) para la UNC, fueron años de inicio de mujeres con títulos universitarios (Cerda-Muñoz, 2020; Álvarez-Carrasco, 2017; Acerbi, 2013, p.72). Para esta afirmación, se toma en cuenta lo descrito por Tamayo y Serrano sobre la no obligatoriedad de asistir a clases universitarias para graduarse con título universitario.

Como segundo punto, se puede indicar que, de la misma manera que algunas mujeres pioneras lograron estudiar en las universidades europeas antes del siglo XIX, similar situación ocurrió en estudios universitarios no hegemónicos en Chile. Tal es el caso de María Dolores Egaña Fabres, quien siguió estudios de Filosofía por un año en la Facultad de Filosofía de la Real Universidad de San Felipe² en 1810 (Guerín de Elgueta, 1928, p.413); el de Agustina Gutiérrez Salazar, quien estudió en 1866 en las cátedras de Dibujo y Pintura de la Academia de Pintura, perteneciente a la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad de Chile (Berríos et al., 2009, pp. 313-315); y el de Glafira (o Grafira) Vargas Ravanal, quien obtuvo el título de Farmacéutico a través del Tribunal de Protomedicato³, perteneciente a la Universidad de Chile (Pennacchiotti Monti, 2000; Sapag-Hagar, 2000).

1 La denominación varió según el país. En Perú, se llamó inicialmente Escuela de Partos; en Chile, Escuela de Matronas o Colegio de Obstetricia; en Argentina, Escuela Universitaria de Parteras (Córdoba) y Escuela de Partos (Buenos Aires).

2 Nombre anterior de la Universidad de Chile

3 El Tribunal del Protomedicato fue una instancia colonial encargada de vigilar el trabajo sanitario de los profesionales en salud, además de brindar títulos. Funcionó de forma intermitente en Chile. Su última etapa se califica como universitaria. Abarcó de 1843 a 1879, tiempo en que fue dirigido por el decano de la Facultad de Medicina y Farmacia (Pennacchiotti Monti, 2000).

En el caso de María Egaña, pudiera ser por su ambiente familiar, en el que había mucho fomento a los estudios por parte del padre. Con respecto a Agustina Gutiérrez, no se ha ubicado los posibles motivos que le impulsaron a estudiar de manera formal, pero sí que los estudios le sirvieron para ejercer la profesión de artista y ser profesora en escuelas primarias. Lo mismo sucede con Vargas Ravanal, aunque sí se sabe que, años después, su hermana estudió la misma carrera.

Un tercer resultado es la cantidad de mujeres con estudios universitarios que comenzaron y no terminaron. Esto se evidencia, en primer lugar, en Chile, dado que, a fines del siglo XIX y luego de la promulgación del decreto Amunátegui en 1877, muchas mujeres estudiaron el bachillerato en Filosofía y Humanidades, requisito para estudiar carreras universitarias superiores. Se ha ubicado 32 de ellas dentro de los Anales de la Universidad de Chile (Barros Arana, 1887 a 1899). Otro grupo de mujeres son las peruanas que no pudieron continuar sus primeras carreras debido al clima hostil proveniente de sus compañeros y profesores. La culminación satisfactoria del primer estudio hubiera generado que otras profesiones fueran vinculadas a las mujeres, como Letras y Jurisprudencia (1882) para Margarita Práxedes Muñoz, Medicina a la ecuatoriana Eudocia M. Pauta en 1892, y los estudios en Ciencias de Herminia Gonzales Espinar y Valeria Von Westernhagen Rumann en 1898. Finalmente, dentro de los casos argentinos, se puede comparar el de Élide Passo, quien, por lo explicado por Alicia Palermo (2005), estudió el bachillerato de Filosofía y Humanidades, y también rindió algunas materias en la carrera de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales, antes de estudiar Farmacia.

Finalmente, en el caso de Chile, es necesario resaltar un hito legal en lo que se refiere a la educación superior para las mujeres dentro de Sudamérica, en comparación con los otros dos países estudiados. La promulgación del decreto Amunátegui en 1877, que explicitaba que las mujeres podían seguir estudios universitarios después de cumplir los mismos requisitos que los hombres, abrió una gran puerta para la presencia femenina en las universidades. De tres carreras estudiadas antes del decreto (obstetricia, farmacia y pintura) de forma excepcional o por interés estatal, pasaron a estudiar 10 adicionales de manera más frecuente, y por 143 mujeres: Dentística, Medicina, Agronomía, Leyes y Ciencias Políticas; y Profesorado en Inglés, Castellano y Francés, Castellano, Matemáticas, Ciencias Físicas y Naturales, e Historia y Geografía (Barros Arana, 1887 a 1899).

5 | CONCLUSIONES

De la revisión bibliográfica realizada, se puede concluir que algunas políticas públicas aplicadas en el siglo XIX favorecieron la participación de las mujeres en los estudios terciarios que, finalmente, terminaron siendo parte de las carreras universitarias. Tal fue el caso de la dominación de la naturaleza a través de la ciencia moderna eurocéntrica, que se vio reflejada en la formación en Obstetricia en los tres países investigados, y el de migración

extranjera a Argentina, que permitió la revalidación de títulos universitarios a mujeres migrantes. Todo este movimiento permitió que las mujeres pudieran ser consideradas como seres capaces de estudiar.

Asimismo, se puede resaltar que la vinculación de centros de estudios “independientes” a las universidades principales ha sido parte de la transformación del sistema educativo universitario durante el proceso de afianzamiento de los nuevos estados sudamericanos, de lo cual participaron oportunamente las mujeres. Este fue el inicio del proceso para que espacios de formación profesional específicos de mujeres pudieran ser trasladados hacia las universidades y, por tanto, constituyeron una puerta de entrada para la profesionalización femenina.

Por otro lado, los estudios universitarios durante el siglo XIX consideraron otra jerarquización y otros procesos de titulación universitaria diferentes a los actuales, sea en las *carreras no tradicionales superiores*, como Arte o Profesorado, o en las *menores* como Obstetricia (pero no la única). Por lo tanto, se requiere un cuidado detallado en visibilizar el esfuerzo y los procesos de mujeres no mencionadas con frecuencia y que sí obtuvieron un título universitario, sólo que han estado registradas en función de la realidad de la época. Pareciera que esta jerarquización hubiera repercutido en la valoración actual del ingreso de mujeres en la época estudiada, o que el sesgo hacia las carreras con mayor participación masculina hegemónica bajo el modelo actual ha ido en desmedro de otras, o que no se consideró las carreras que tuvieron intervención estatal, como Obstetricia.

Finalmente, se propone la necesidad de dos estudios adicionales: (a) identificar las mujeres que aparecen sólo como cantidades en varios estudios, como sucede con las que estudiaron Obstetricia, y (b) qué sucedió con las mujeres que estudiaron y cuyo registro de culminación de estudios no aparece.

REFERENCIAS

Acerbi-Cremades, N. (2013). Recordando la desaparición de una escuela (comparación entre Bs. As. y Córdoba). *Revista de Salud Pública*, XVII(1), 70-74. http://www.saludpublica.fcm.unc.edu.ar/sites/default/files/RSP13_1_10_mirada%20historica.pdf

Álvarez-Carrasco, R. (2017). Camilo Segura y la refundación de la Maternidad de Lima. *Sociedad Peruana de Medicina Interna*, 30(1), 35-42. http://medicinainterna.net.pe/images/REVISTAS/2017/numero_1/nota_historica.pdf

Arias, A. (2017). *Mujeres universitarias en la Argentina. Algunas cuestiones acerca de la Universidad Nacional de La Plata en las primeras décadas de siglo XX*. (Trabajo Final de la Especialización en Educación en Géneros y Sexualidades Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación Universidad Nacional de La Plata). <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/68074>

Barros Arana, D. (1887-1899). *Anales de la Universidad de Chile*. Santiago de Chile: Universidad de Chile. <https://anales.uchile.cl/index.php/ANUC/issue/view/4444>

Berrios, P., Cancino, E., Guerrero, C., Parra, I., Santibáñez, K., y Vargas, N. (2009). *Del taller a las aulas. La institución moderna del arte en Chile (1797-1910)*. Santiago de Chile: Estudios de Arte. <https://estudiosdearte.files.wordpress.com/2010/03/capitulo-6.pdf>

Cerda-Muñoz, L. (2020). Formación profesional de la matrona/matrón en Chile: años de historia. *Revista Chilena de Obstetricia y Ginecología*, 85(2), 115-122. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/rchog/v85n2/0717-7526-rchog-85-02-0115.pdf>

Congreso de la República (1850). *Reglamento general de instrucción pública*. <https://www.leyes.congreso.gob.pe/Documentos/LeyesXIX/1850040.pdf>

Cortés, N. y Freytes, A. (2015). *Índice de las primeras mujeres egresadas en la Universidad Nacional de Córdoba 1884-1950*. Córdoba: Editorial de la UNC. https://archivodelauniversidad.unc.edu.ar/files/INDICE_PRIMERAS_EGRESADAS.pdf

Cowen, P. (2008, del 10 al 12 de diciembre). El caso Verónica Pascal. Medicina y Mala Praxis en la Buenos Aires Rivadaviana. *V Jornadas de Sociología de la UNLP*. Argentina: La Plata. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/99449>

Díaz-Suárez, P. (2011). Historia de las escuelas normales en el Perú y las políticas educativas. (Tesis de maestría, Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Facultad de Educación). <http://cybertesis.unmsm.edu.pe/handle/20.500.12672/927>

Guardia, S. (2017). Historia, Educación y Género. *Voces de la Educación*, 2(1), 39-51. <https://www.revista.vocesdelaeducacion.com.mx/index.php/voces/article/view/33/31>

Guerín de Elgueta, S. (1928). *Actividades femeninas en Chile: obra publicada con motivo del cincuentenario del decreto que concedió a la mujer chilena el derecho de validar sus exámenes secundarios*. Santiago de Chile: Imprenta y Litografía La Ilustración. <http://www.memoriachilena.gob.cl/602/w3-article-126684.html>

Herrero-Sánchez, P. (2017). Las mujeres en el virreinato del Perú. En M. Cabrera y J. López-Cordero (Ed.). *IX Congreso Virtual sobre Historia de las Mujeres* (pp. 307-340). Archivo Histórico Diocesano de Jaén. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6202358.pdf>

Huaraj, J. (2017). La instrucción de las primeras letras en el Perú republicano: de Agustín Gamarra (1840) a Rufino Echenique (1851). *Mercurio Peruano, Revista de Humanidades*, 99(530), 105-119. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6513504.pdf>

Memoria Chilena (s.f). *Las oleadas independentistas en América*. Biblioteca Nacional de Chile. <http://www.memoriachilena.gob.cl/602/w3-article-100716.html>

Memoria Chilena (2018). *La educación primaria y secundaria femenina en Chile (1813-1920)*. Biblioteca Nacional de Chile. <http://www.memoriachilena.gob.cl/602/w3-article-100667.html>

Muñoz, F. (2019). Margarita Práxedes Muñoz: la primera bachiller en Ciencias del Perú (1848-1909). En: S. Carrillo y R. Cuenca (Ed.), *Vidas desiguales: Mujeres, relaciones de género y educación en el Perú* (35-60). Lima: IEP.

Palermo, A. I. (2005). Mujeres Profesionales que Ejercieron en Argentina en el Siglo XIX. *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, 12(38), 59-79. <https://www.redalyc.org/pdf/105/10503803.pdf>

Palermo, A. I. (2006). *Mujeres y elecciones de carreras no tradicionales. El caso de la Universidad Nacional de Luján*. [Tesis de Doctorado, Universidad de Buenos Aires]. FILO:Digital Repositorio Institucional. <http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/1867>

Pennacchiotti Monti, I. (2000). Facultad de Ciencias Químicas y Farmacéuticas. *Anales de la Universidad de Chile*, VI(12). <https://anales.uchile.cl/index.php/ANUC/article/view/2522/2432>

Kuiroz, L. (2012). De la comadrona a la obstetrix. Nacimiento y apogeo de la profesión de partera titulada en el Perú del siglo XIX. *Dynamis* 32(2), 415-437. <http://dx.doi.org/10.4321/S0211-95362012000200007>

Sánchez-Manríquez, K. (2006). El ingreso de la mujer chilena a la universidad y los cambios en la costumbre por medio de la ley, 1872-1877. *Historia*, 2(39), 497-529. <http://revistahistoria.uc.cl/index.php/rhis/article/view/16663/13601>

Sapag-Hagar, M. (2000). Las Ciencias Bioquímico-Farmacéuticas en los Umbrales del Siglo XXI: Reflexiones sobre su Proyección Futura en la Universidad de Chile. *Anales de la Universidad de Chile*, VI(12). <https://anales.uchile.cl/index.php/ANUC/article/view/2525>

Sepúlveda, A. (2018). *Breve historia de Chile*. Santiago de Chile: Sudamericana.

Serrano, S. (1994). *Universidad y Nación. Chile en el siglo XIX*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria y CONICYT. <http://www.memoriachilena.gob.cl/archivos2/pdfs/MC0008005.pdf>

Tamayo Herrera, J. (1978). *Historia social del Cuzco Republicano*. Lima.

Valladares-Chamorro, O. (2012). La incursión de las mujeres a los estudios universitarios en el Perú: 1875-1908. *Cuadernos del Instituto Antonio de Nebrija (CIAN)*, 15(1), 105-123. <https://e-revistas.uc3m.es/index.php/CIAN/article/download/1544/758>

NIKOLAS CORRENT - Doutorando em História pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE). Mestre em História pela Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO). Especialista em Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e o Mundo do Trabalho; Linguagens, suas Tecnologias e o Mundo do Trabalho; e Currículo e prática docente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental pela Universidade Federal do Piauí (UFPI); Trabalho social com famílias e comunidades pela Faculdade Ibra de Brasília; Assistência Social e Saúde Pública, Ética e Serviço Social e Serviço Social e Políticas Públicas pela Faculdade Intervale; Docência do Ensino Superior e Educação a Distância com Ênfase na Formação de Tutores pela Faculdade São Braz/UNINA; Gestão da Educação do Campo pela Faculdade de Administração, Ciências, Educação e Letras; Educação Especial e Inclusiva, Metodologia do Ensino de Filosofia e Sociologia e Ensino Religioso pela Faculdade de Educação São Luís. Bacharel em Serviço Social. Licenciado em Ciências Sociais, Filosofia, História e Pedagogia. Professor Colaborador do Departamento de Serviço Social da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO) e da Educação Básica (rede estadual e particular). Pesquisador na área de História, atuando nos seguintes temas: Cultura, História Oral, Identidade, Imigração, Memória e Museus; e na área de Serviço Social, atuando nos seguintes temas: História do Serviço Social, Políticas Sociais e Questão Social.

A

Adultocentrismo 18, 19, 20, 24, 27, 28, 29

Área de la salud 2

C

Ciencias 1, 2, 10, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 29, 44, 52, 53, 58, 86, 87, 88, 101, 106, 118, 126, 135, 143, 168, 185, 188, 199, 220, 226, 253, 256, 258, 259, 260, 261

Ciencias naturales 12, 13, 14, 15, 16, 17, 256

Competencias profesionales 118, 120, 122

Contexto 9, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 25, 26, 27, 28, 33, 36, 42, 47, 48, 60, 61, 64, 66, 90, 91, 92, 95, 96, 98, 99, 100, 105, 112, 114, 137, 170, 179, 181, 183, 184, 185, 197, 198, 209, 211, 238, 255

Crisis 1, 2, 3, 5, 7, 8, 43, 137, 149, 154, 160, 178

Cuerpo académico 143, 216, 225, 226

D

Desempeño 2, 7, 10, 92, 94, 96, 107, 111, 112, 113, 116, 118, 119, 120, 121, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 140, 141, 194, 224

Difusión 56, 112, 216, 218, 221

Docentes 12, 13, 14, 15, 16, 21, 22, 24, 27, 61, 78, 79, 87, 90, 92, 93, 94, 95, 96, 99, 100, 104, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 118, 119, 120, 122, 123, 124, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 135, 137, 139, 140, 141, 191, 194, 196, 197, 198, 199, 200, 201, 203, 204, 205, 206, 207, 209, 210, 212, 214, 216, 218, 219, 220, 221, 222, 223, 224, 225, 226, 239

E

Educación superior 44, 46, 47, 48, 51, 52, 53, 56, 58, 61, 65, 82, 83, 85, 86, 87, 120, 123, 124, 130, 131, 135, 136, 137, 138, 141, 142, 191, 192, 193, 194, 195, 197, 198, 203, 204, 205, 208, 209, 211, 212, 213, 214, 215, 218, 220, 224, 253, 256, 258

Emocional 2, 6, 9, 10, 30, 31, 34, 35, 37, 39, 40, 41, 42, 104, 138, 228, 229, 230, 233, 234

Enseñanza 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 20, 31, 32, 33, 35, 39, 58, 61, 63, 78, 79, 94, 103, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 116, 119, 120, 121, 122, 125, 133, 134, 135, 136, 139, 140, 141, 142, 192, 194, 204, 210, 212, 240, 254, 256

Escolar 13, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 32, 33, 36, 39, 40, 42, 44, 92, 95, 109, 110, 113, 116, 134, 139, 140, 141, 207, 212, 217

Estudiantes 1, 2, 3, 4, 5, 7, 9, 10, 11, 21, 22, 28, 30, 33, 36, 40, 41, 42, 44, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 64, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 74, 75, 76, 79, 81, 82, 83, 84, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 103, 104, 105, 106, 108, 110, 111, 112, 113, 115, 116, 118, 119, 120, 121, 122, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 134, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 191, 194, 195, 196, 197, 198, 199, 200, 201, 203, 204, 205, 207, 208, 210, 211, 212, 213, 214, 217, 218, 223, 224, 225, 233, 248, 256

Evaluación 15, 44, 51, 66, 86, 89, 94, 95, 97, 100, 106, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 183, 196, 214, 217, 226, 257

F

Formación 8, 9, 12, 14, 16, 32, 35, 36, 42, 43, 45, 48, 58, 64, 68, 82, 83, 86, 88, 89, 96, 106, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 127, 131, 136, 140, 141, 191, 192, 194, 205, 209, 210, 212, 216, 217, 218, 219, 220, 221, 222, 223, 224, 225, 226, 247, 248, 255, 258, 259, 260

Foro 44, 109, 133, 134, 135, 141, 142, 187

H

Habilidades 13, 30, 31, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 40, 43, 44, 61, 74, 77, 81, 91, 93, 94, 96, 97, 99, 103, 104, 105, 113, 115, 116, 120, 123, 134, 222

Histórica 33, 173, 242, 243, 250

I

Inclusión 20, 38, 58, 60, 88, 123, 193, 194, 195, 197, 209, 212, 214, 231, 232, 250, 253

Indagación 12, 13, 14, 15, 19, 95, 134, 250

Infancia 18, 19, 20, 22, 23, 24, 25, 26, 28, 29, 31, 36, 42

Inmaterial 242, 245, 249

Inteligencia 30, 35, 41, 42, 43, 44, 48, 60, 61, 79

Intervención 1, 2, 3, 11, 89, 134, 141, 143, 179, 210, 228, 230, 234, 259

Investigación 1, 3, 4, 8, 9, 10, 13, 14, 15, 17, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 27, 28, 29, 30, 39, 40, 42, 43, 44, 46, 47, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 56, 62, 64, 67, 70, 72, 75, 81, 82, 84, 85, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 109, 111, 114, 116, 118, 120, 121, 122, 123, 124, 126, 127, 129, 130, 131, 134, 135, 136, 137, 141, 142, 144, 168, 188, 191, 198, 212, 214, 215, 216, 217, 218, 219, 220, 221, 222, 223, 224, 225, 227, 228, 229, 231, 235, 236, 237, 238, 240, 242, 243, 249, 250, 251

M

México 12, 13, 16, 17, 29, 43, 44, 107, 114, 116, 135, 143, 165, 221, 226, 234, 242, 243, 245, 247, 250

Mujeres 5, 9, 21, 52, 114, 163, 197, 209, 233, 253, 254, 255, 257, 258, 259, 260, 261

O

Ocupaciones 18, 19, 20, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28

Orquesta 135, 242, 243, 244, 245, 246, 247, 248, 249, 250, 251

P

Patrimonio 147, 242, 245, 249

Práctica educativa 12, 13, 233

Producción académica 216, 217, 218, 220, 222, 225

Profesional 7, 9, 10, 29, 45, 68, 88, 106, 116, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 131, 132, 134, 135, 192, 194, 218, 256, 259, 260

R

Romana 143, 145, 152

S

Salud mental 1, 2, 3, 4, 7, 8, 9, 10, 11, 210, 234

Siglo XIX 247, 253, 254, 255, 256, 257, 258, 259, 261

Situaciones de crisis 2, 3, 5, 7, 8

Socioemocional 30, 36, 42, 43, 44, 140

T

Trastornos 2, 3, 8, 9, 230

Turquía 143, 144, 145, 150, 164, 165, 166, 167

U

Universitarias 51, 54, 73, 83, 120, 136, 253, 254, 255, 256, 257, 258, 259



Ciencias humanas en perspectiva:

reflexiones sobre cultura,
sociedad y comportamiento



www.atenaeditora.com.br



contato@atenaeditora.com.br



[@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora)



www.facebook.com/atenaeditora.com.br

Atena
Editora
Ano 2023



Ciencias humanas en perspectiva:

reflexiones sobre cultura,
sociedad y comportamiento



www.atenaeditora.com.br



contato@atenaeditora.com.br



[@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora)



www.facebook.com/atenaeditora.com.br

Atena
Editora

Ano 2023