



PUCMM

Pontificia Universidad Católica
Madre y Maestra

Cuaderno de Pedagogía Universitaria

Publicación semestral | Vol. 21 Número 41 | enero – junio 2024 | ISSN 1814-4152



Consejo editorial

Comité asesor:

Julio Ferreira Tavera, vicerrector académico, Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra, República Dominicana; Juan Gabriel Faxas Guzmán, vicerrector de investigación e innovación, Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra, República Dominicana; Florilena Paredes, directora de estudios generales, Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra, República Dominicana

Dirección general:

Victoria E. Martínez Martínez, Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra, República Dominicana

Dirección editorial:

Lourdes Natalia Guzmán Taveras, Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra, República Dominicana

Comité científico evaluador:

Addy Rodríguez Betanzos, Universidad de Quintana Roo, México; Alexandre Sotelino Losada, Universidad de Santiago de Compostela, España; Álvaro Díaz Gómez, Universidad Tecnológica de Pereira, Colombia; Ana Bélgica Güichardo, Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra, República Dominicana; Blanca Yanet González, GRIEPH (Grupo Interdisciplinar de Investigación en Educación y Procesos Humanos), Colombia; Carlos Alberto Escobar Otero, Universidad de La Salle, Colombia; Cecilia González, Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra, República Dominicana; Clara Cruz, Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra, República Dominicana; Constanza Cerda, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile; Cristina Amiama, Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra, República Dominicana; Cristina Varela Portela, Universidad de Santiago de Compostela, España; Elpidio Canela, Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra, República Dominicana; Elvira Lora, Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra, República Dominicana; Enrique Sologuren, Universidad de Chile /Universidad del Desarrollo, Chile; Esther Lopez, Universidad Nacional de Tucumán, Argentina; Florencia Carlino, Sault College, Ontario, Canadá; Ginia Montes de Oca, INAFOCAM, República Dominicana; Gerardo Roa Ogando, Universidad Autónoma de Santo Domingo, República Dominicana; Hilda Quintana, Universidad Interamericana de Puerto Rico; Humberto Closas, Universidad Nacional del Nordeste, Argentina; Ivanovna Cruz, Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra, República Dominicana; José Luis Carballo Crespo, Universidad Miguel Hernández de Elche, España; Juan Sebastián González Sanabria, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Colombia; Jusmeidy Zambrano Rosales, Universidad Nacional Experimental del Táchira, Venezuela; Katia Aleyda Maldonado, Universidad Autónoma de Guerrero; Lourdes Cardozo-Gaibisso, Universidad Estatal de Mississippi, Estados Unidos; María Belén Romano, Universidad Nacional de Tucumán, Argentina; María Elena Córdoba, Instituto Tecnológico de Santo Domingo; María Julia Diz López, Universidad de Santiago de Compostela, España; María Elena Molina, Universidad de Buenos Aires y Universidad Nacional del Sur, Argentina; María Luisa Ferrand, Instituto Tecnológico de Santo Domingo; Margot Recabarren, Universidad Andres Bello; Milton Molano Camargo, Universidad de La Salle, Colombia; Mónica Olivares, Universidad Nacional de Cuyo, Argentina; Mu-kien Sang Ben, Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra, República Dominicana; Rosa María Cifuentes, Universidad de la Salle, Colombia; Rosmar Guerrero, Universidad de Los Andes, Venezuela; Roque Santos, Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra, República Dominicana.

Corrección de estilo:

Rosa Ruiz, Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra (PUCMM), República Dominicana

Cuidado de edición:

Carmen Pérez Valerio, Departamento Editorial, Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra, República Dominicana

Soporte técnico:

Benjamín Visón, Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra, República Dominicana

Fotografías e ilustraciones:

Juan Santiago Pichardo, Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra, República Dominicana; Juan Santiago Pichardo, Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra, República Dominicana

Diseño y diagramación:

Departamento Editorial, Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra, República Dominicana

El **Cuaderno de Pedagogía Universitaria** es una publicación semestral dirigida a estimular la investigación científica en el área pedagógica para responder a las necesidades de la comunidad académica en los ámbitos nacional e internacional. Es auspiciada por la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra (PUCMM) y coordinada por el Centro de Desarrollo Profesional (CDP). Esta revista contiene tres secciones fijas: Artículos científicos, Pasos y huellas y Notas bibliográficas.

Todos los artículos están disponibles en: <http://cuaderno.pucmm.edu.do>

CONTENIDO

4

Editorial

ARTÍCULOS CIENTÍFICOS

7

Aportes de la Lingüística Sistémico-Funcional a la equidad educativa: prácticas y debates

[Lourdes Cardozo-Gaibisso](#)

20

Interculturalidad en la educación universitaria del Ecuador: perspectivas de actores educativos

[Rómulo Arteño Ramos](#), [Edison Barba Tamayo](#), [Amparo Cazorla Basantes](#)
y [Juan Illicachi Guzñay](#)

35

La implicación de los estudiantes universitarios en contingencia

[Alicia Rivera Morales](#)

52

Competencias emocionales y su relación con el liderazgo efectivo: un acercamiento desde directoras educativas de la República Dominicana

[Dra. Ana Julia Suriel](#) y [José Luis Escalante](#)

64

Competencias TIC desde la perspectiva de los docentes del programa de cogestión de centros educativos

[Lidia Rincón Guzmán](#), [María Montás García](#), [Ángel Grullón](#) y [Sebastián Cedeño Rivas](#)

80

Perspectivas sobre la formación inicial de docentes para la educación inclusiva

[Adriana Juliet Serna Jaramillo](#), [Elizabeth Serna Jaramillo](#)

93

Escucha activa: una propuesta para el desarrollo de la comprensión oral

[José Alejandro Rodríguez](#)

102

Tertulias literarias en UNIMINUTO. Experiencia pedagógica del goce de la lectura en voz alta con estudiantes universitarios

[Jonathan Caicedo Girón](#), [Jenny Paola Ortega Castillo](#), [José Alexander Díaz González](#),
[Diego Alfonso Landínez Guio](#) y [Eusebio Lozano Herrera](#)

115

La cuenca del río Pastaza como recurso didáctico para el desarrollo de competencias geográficas: una experiencia de Estudiantes de Primera Generación (EPG)

[Carmen del Rocío León-Ortiz](#), [Cristian Humberto León Ortiz](#), [Henry Alexander Troya León](#)
y [Catherine Lizeth Rodríguez Vaca](#)

126

El uso de inteligencia artificial y sus desafíos para la evaluación académica: una revisión de la literatura

[Guillermo VanderLinde](#) y [Tamara Mera Cury](#)

EDITORIAL

En el eje de la misión educativa reside la imperiosa necesidad de construir entornos académicos que celebren la diversidad cultural en todas sus formas. A medida que las aulas se vuelven cada vez más diversas, surge la necesidad de adoptar prácticas educativas que se adapten a la pluralidad de orígenes presente en los grupos de estudiantes. En esta meta participan las autoridades educativas, a través del diseño de los programas de estudio y de los marcos regulatorios de la educación superior; así como los educadores, quienes están llamados a integrar enfoques pedagógicos que no solo respeten la diferencia, sino que integren esta multiplicidad de manera equilibrada en el proceso de enseñanza.

En dicho contexto la formación docente emerge como un componente crucial para garantizar que la educación universitaria refleje la diversidad cultural y lingüística presente en la sociedad. La capacitación pedagógica ha de evolucionar para equipar a todos los actores con las herramientas requeridas. La inclusión no solo se trata de admitir estudiantes de diversas culturas o de asegurar una cuota de participación para todos, sino también de cultivar un cuerpo docente que esté preparado para liderar con sensibilidad y comprensión en un entorno cada vez más heterogéneo.

En efecto, nuestra revista se complace en destacar investigaciones que exploran cómo las universidades pueden liderar el camino hacia una sociedad más integradora. Con la presente edición número 41, perteneciente al volumen 21, presentamos una cuota de diez artículos, tres de los cuales abordan de manera reflexiva los desafíos que enfrenta la región latinoamericana en tal sentido.

El primero de ellos se titula **Aportes de la Lingüística Sistémico-Funcional a la equidad educativa: prácticas y debates**, de la Dra. Lourdes Cardozo-Gaibisso de la Universidad Estatal de Mississippi, quien aborda una perspectiva en la aplicación de la Lingüística Sistémico-Funcional (LSF) para la formación de docentes y para la enseñanza del lenguaje, donde se destaca la capacidad de la teoría mencionada para abordar la diversidad cultural y lingüística. La autora realiza un acercamiento teórico al tema, el cual le permite argumentar la pertinencia que tiene el enfoque de la LSF para formar al profesorado, debido, entre otras razones, a que esta corriente abarca la diversidad de registros existentes, sin estigmatizarlos en función de su prestigio social, lo que resulta favorable en entornos áulicos donde prima la diversidad.

Seguidamente, Rómulo Arteño Ramos, junto con Edison Barba, Amparo Cazorla y Juan Illicachi, de la Universidad Nacional de Chimborazo, presentan **Interculturalidad en la educación universitaria del Ecuador: perspectivas de actores educativos**. Guiada por un enfoque

mixto, su investigación se propone analizar la implementación de normativas interculturales en la educación universitaria ecuatoriana, desde las perspectivas de sus actores educativos. Tras la consulta de docentes, estudiantes indígenas y expertos en el tema, concluyen que, si bien se ha aumentado la cobertura en la educación superior para la referida población, las prácticas reproducen la perspectiva colonial del conocimiento y frente a ello subrayan la necesidad de mejorar la formación docente para que sea posible aplicar la normativa vigente.

Por otro lado, las dos investigaciones que siguen abordan factores psicológicos asociados al aprendizaje. En primer lugar, la Dra. Alicia Rivera Morales da a conocer su investigación **La implicación de los estudiantes universitarios en contingencia**, en la cual se propuso indagar qué factores influyen en el grado de implicación de los estudiantes y qué impulsó a los estudiantes universitarios a continuar con su proceso formativo durante la pandemia del COVID-19. La investigadora aplicó el cuestionario NSSE (*National*

Survey of Student Engagement) a 110 estudiantes, en correspondencia con el enfoque cuantitativo. En los resultados se muestra que los factores de implicación más sobresalientes son la motivación, la práctica docente y la interacción, además del apoyo académico institucional, en menor medida.

Asimismo, en **Competencias emocionales y su relación con el liderazgo efectivo: un acercamiento desde las directoras educativas de la República Dominicana**, la Dra. Ana Julia Suriel y el magíster José Luis Escalante, bajo un diseño también cuantitativo y cuasiexperimental, se plantearon el objetivo de determinar la correlación existente entre las competencias emocionales y el liderazgo efectivo de directoras de centros educativos, a fin de implementar un programa de desarrollo basado en la inteligencia emocional que permita fortalecer las habilidades consideradas deficientes. Se realizaron 2 evaluaciones en 2 momentos: antes y después de la intervención formativa a una muestra de 8 directoras, para reforzar las competencias que estuvieron por debajo del rango esperado en la primera medición. Los principales resultados confirman que existe una relación lineal directa y positiva entre las variables. Además, se concluye que los resultados no mostraron ningún cambio significativo de la variable competencia emocional después del programa formativo, por lo que se acentúa la necesidad de que las instituciones de educación superior oferten, a largo plazo, formaciones en inteligencia emocional.

Siguiendo la línea de la formación del personal docente, en **Competencias TIC desde la perspectiva de los docentes del programa de cogestión de centros educativos**, Lidia Rincón, María Montás, Ángel Gullón y Sebastián Cedeño, del Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña, se proponen analizar las competencias digitales de los docentes desde su propia percepción. Sus hallazgos indican que poseen competencias TIC referentes a los conocimientos tecnológicos y pedagógicos que abarcan tanto la búsqueda de información como la colaboración, de acuerdo a sus opiniones. No obstante, en la dimensión ética, legal y de seguridad de datos los resultados son más bajos.

De igual manera, **Perspectivas sobre la formación inicial de docentes para la educación inclusiva**, Adriana Serna Jaramillo y Elizabeth Serna Jaramillo, de la Universidad de Antioquia, exploran este tema en el contexto dominicano, con lo cual contribuyen al abordaje de la diversidad desde una visión más amplia que Cardozo y Ramos, investigadores que abren esta edición, pues atienden también a otros factores de exclusión educativa. Las autoras partieron del objetivo de analizar las reflexiones expuestas sobre la formación docente en República Dominicana a partir de un enfoque de inclusión. El diseño metodológico se enmarcó en el paradigma cualitativo y se entrevistó a 40 docentes y 5 directivos de centros educativos. Como conclusión se reconocen vacíos conceptuales que impiden al personal docente fundamentar teóricamente sus prácticas y es su motivo para hacer un llamado a fortalecer los planes de estudio en las Instituciones de Educación Superior, pues la mayoría no recibió instrucción al respecto.

Con el artículo anterior se cierra la línea de investigación centrada en la formación docente y se da paso a una tríada de artículos que presentan propuestas didácticas a través del relato de experiencia. El primero de ellos se titula **Escucha activa: una propuesta para el desarrollo de la comprensión oral**, del Dr. José Alejandro Rodríguez, quien describe una propuesta transversal e interdisciplinaria, cuyo propósito apunta a desarrollar procesos comunicativos inherentes a la comprensión oral, con los cuales se facilite la interacción comunicativa. Luego de propiciar la comprensión de géneros discursivos como el panel y el debate a través de preguntas orales y escritas, el docente concluye que las actividades mejoraron la comprensión de los distintos niveles discursivos e incidieron positivamente en la disposición a escuchar y la objetividad ante la escucha, actitudes requeridas para la interacción comunicativa.

Por otro lado, en **Tertulias literarias en UNIMINUTO: Experiencia pedagógica del goce de la lectura en voz alta y la escritura creativa con estudiantes universitarios**, un grupo de docentes de la Universidad Minuto de Dios, Jonathan Caicedo, Jenny Ortega, José Alexander

Díaz González, Diego Landinez y Eusebio Lozano, relatan la experiencia de implementación de esta estrategia pedagógica, con el fin de reflexionar sobre cómo ha permitido fomentar el placer por la lectura y la escritura en los estudiantes de Letras. Del mismo modo, en el artículo **La cuenca del río Pastaza como recurso didáctico para el desarrollo de competencias geográficas: una experiencia didáctica con Estudiantes de Primera Generación**, presentado por Carmen del Rocío León-Ortiz, Cristian Humberto León Ortiz y Henry Alexander Troya León, se describen los procedimientos pedagógicos implementados para desarrollar las competencias geográficas durante el recorrido por el río Pastaza.

Ambas experiencias proponen alternativas a la enseñanza academicista y tradicional. La primera lo hace a partir de un relato que transita en el espacio extracurricular y permite la libre expresión a través de la escritura creativa, no mediada por la calificación. La segunda intenta superar un paradigma de enseñanza que reduce la geografía a la descripción teórica del paisaje, de modo que, al contextualizar el aprendizaje en el ambiente real, pretende crear situaciones significativas y brindar una visión integral de esta disciplina, vinculada a los procesos sociales, al impacto de la intervención humana en el territorio y al desarrollo de actitudes críticas.

Finalmente, este número cierra con una aproximación teórica a los desafíos de la inteligencia artificial en la evaluación académica. Guillermo VanderLinde y Tamara Mera Cury, de la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra, en su artículo **El uso de inteligencia artificial y sus desafíos para la evaluación académica: una revisión de la literatura**, se proponen examinar las potenciales ventajas y desventajas del uso de ChatGPT y otras tecnologías NLP en la escritura y su evaluación, según la revisión de la literatura, para lo cual realizan un análisis documental de 12 artículos académicos. Los autores concluyen que las fuentes consultadas coinciden en cuatro ejes temáticos: Implicaciones éticas del uso de inteligencia artificial; la capacidad de las tecnologías IA de revolucionar y avanzar la educación superior; la necesidad de formación docente para la adecuación de las prácticas pedagógicas y de rediseñar las evaluaciones.

Aportes de la Lingüística Sistémico-Funcional a la equidad educativa: prácticas y debates



Lourdes Cardozo-Gaibisso*
Universidad Estatal de Mississippi,
Estados Unidos
lc1811@msstate.edu

Contributions of Systemic Functional Linguistics to Educational Equity: Practices and Debates

Recibido: 12 de octubre de 2023 | Aprobado: 6 de diciembre de 2023

Resumen

Se reconoce que el lenguaje desempeña un papel esencial en la comunicación en todos los aspectos de la vida y en el ámbito educativo sirve como un medio crucial para transmitir ideas, experiencias y conocimientos. La Lingüística Sistémico-Funcional (LSF) se presenta como una teoría lingüística que puede enriquecer las prácticas pedagógicas y promover la equidad en entornos cultural y lingüísticamente diversos. Este artículo, de naturaleza teórica y conceptual, se propone abordar una perspectiva en la aplicación de la LSF para la formación de docentes y para la enseñanza del lenguaje, donde se destaca la capacidad de la teoría mencionada para abordar la diversidad cultural y lingüística. En su desarrollo, el artículo examina los fundamentos y las aplicaciones educativas de la LSF utilizando como ejemplo el contexto de la formación universitaria de docentes.

Palabras clave: Lingüística, contexto universitario, pedagogía, equidad educativa

* Profesora e Investigadora en el Departamento de Inglés de la Universidad Estatal de Mississippi, Estados Unidos. Para contactar a la autora: lc1811@msstate.edu

Abstract

It is widely known that language plays an essential role in communication in all aspects of life, and in the educational realm, it serves as a crucial means of conveying ideas, experiences, and knowledge. SFL is a linguistic theory that can enhance pedagogical practices and promote equity in culturally and linguistically diverse contexts. This theoretical article aims to reflect on how SFL can contribute to a deeper understanding of the complexity of language as a resource for meaning making. In this regard, two main dimensions will be addressed: firstly, SFL will be presented as a theoretical tool which regards language as a whole; secondly, a specific analysis of SFL and its applicability in the educational context will be conducted. This paper seeks to provide a comprehensive view of the importance of SFL in teacher training, highlighting its potential to enhance teaching and foster equity in diverse educational settings. This article examines the principles and educational applications of Systemic Functional Linguistics (SFL) using the context of teacher training at the university level as an example.

Keywords: *Systemic Functional Linguistics, university context, pedagogy, educational equity*

Introducción

La comunicación y el lenguaje desempeñan un papel fundamental en todos los aspectos de la vida y, en el contexto educativo, se convierten en medios cruciales para transmitir ideas, experiencias y conocimientos. La formación de profesores es un espacio fundamental en el que se forja el futuro de la educación, por lo que la habilidad de los docentes para comprender y utilizar el lenguaje de manera efectiva es determinante para garantizar una enseñanza de calidad. Dicho propósito, en entornos educativos cada vez más diversos, hace que los desafíos se incrementen.

En relación con los docentes y su preparación, la literatura reciente ha identificado muchos factores que impiden a los estudiantes de diversos orígenes obtener acceso a oportunidades equitativas de aprendizaje académico. Estos factores incluyen: (a) la falta de comprensión de los docentes sobre cuestiones contextuales más amplias que influyen en la distribución y el acceso desigual a los recursos culturales y lingüísticos (Autor y Colegas, 2023; Gorski, 2009; Lenski et al, 2005; Valdés y Castellón, 2011); (b) la baja representación demográfica de diversos orígenes culturales y lingüísticos en el cuerpo docente (Gay, 2011; Lucas y Villegas, 2011, Sleeter, 2001); y (c) la idea errónea de que la diversidad estudiantil no es una norma, sino una

situación circunstancial que solo algunos docentes especializados deberían estar dispuestos a abordar en sus prácticas pedagógicas (de Jong y Harper, 2011; Gort et al., 2010; Lucas y Villegas, 2011). Si consideramos que los profesores tienen un gran impacto en el aprendizaje de sus alumnos (Lee et al., 2007), entenderemos que su comprensión del papel del lenguaje en la escuela resulta extremadamente importante.

En este artículo se explora la función fundamental que la LSF desempeña en abordar la diversidad cultural y enriquecer las prácticas pedagógicas. La centralidad del artículo se ubica en cómo la LSF contribuye a una comprensión más profunda de la complejidad del lenguaje como un recurso para la construcción de significado. Al unificar estos propósitos, se destaca la importancia de la LSF para enriquecer la enseñanza y fomentar la equidad en diversos contextos educativos. Del mismo modo, se abordan aspectos relacionados como la comprensión del lenguaje, la diversidad cultural, el enriquecimiento de prácticas pedagógicas y la formación docente.

La LSF ha sido objeto de estudio y aplicación en diversos contextos educativos y lingüísticos; su valor en la comprensión del lenguaje y la comunicación es ampliamente reconocido. Sin duda, pues, en el contexto de la formación de

profesores y la enseñanza de la lengua en entornos culturalmente diversos existe un espacio para una nueva mirada que aborde cuestiones específicas y desafíos aún no explorados en profundidad en el entorno latinoamericano. Por tanto, este artículo tiene dos propósitos. Por un lado, se propone abordar una perspectiva en la aplicación de la LSF en la formación de docentes y en la enseñanza del lenguaje, destacando su capacidad para abordar la diversidad cultural y lingüística. Por otro lado, busca explorar cómo la LSF puede ayudar a comprender la complejidad del lenguaje como un recurso de creación de significado situado en el aula. Es así que las ideas a desarrollar en las siguientes páginas pueden interpretarse de dos maneras distintas pero complementarias: como una herramienta de posicionamiento teórico que el lector puede considerar acerca del lenguaje y como un mapeo conceptual específico de la LSF que permita visualizar su aplicabilidad educativa.

El lenguaje en la LSF

En el campo de la LSF, los investigadores ya han establecido que la producción del lenguaje está ligada a un propósito (Eggins, 1994). Para algunos teóricos, el lenguaje es una herramienta compleja que sirve para la cohesión social y para dar forma a la distribución del potencial de creación de significado de los recursos lingüísticos. La perspectiva sobre su papel en la construcción de la realidad y su capacidad para facilitar la comunicación acerca de esa realidad se ha enriquecido, en parte, a través del trabajo de estudiosos como Halliday (1978, 1996, 2004), Firth (1957) y Whorf et al. (2012). Estos autores han argumentado sobre la influencia fundamental del lenguaje en la percepción y expresión de la realidad por parte de los individuos.

En la formación de esta realidad, se formula que el lenguaje desempeña un papel decisivo al operar como uno de los mecanismos más sutiles e implícitos del sistema de coerción simbólica. Este mecanismo perpetúa la distribución desigual de los recursos lingüísticos y semióticos para la construcción de significado. Sin embargo, también se puede concebir el lenguaje como una herramienta transformadora capaz de contribuir

a una distribución más equitativa de estos recursos (Martin y Rose, 2004). Pero ¿cómo se origina esta distribución desigual de los recursos lingüísticos? Principalmente, esto ocurre debido a los enfoques invisibles de la enseñanza y el aprendizaje arraigados en el sistema educativo formal en todos los niveles. Tales enfoques, que no promueven el aprendizaje directamente manifiesto de las funciones comunicativas, presuponen que los estudiantes de todas las edades desarrollan sus competencias lingüísticas y su conocimiento metalingüístico de manera implícita en lugar de explícita. Esto lleva a pasar por alto el hecho de que el lenguaje que los estudiantes adquieren en sus hogares, y a través del cual aprenden en la escuela, influye significativamente en su progreso académico (Niño, 2004; Schleppegrell, 2004). Por consiguiente, existe una oportunidad genuina y concreta, aunque no sencilla, de redistribuir los recursos lingüísticos a través de la educación y, de manera fundamental, a través de la formación de los futuros profesores que estarán en las aulas.

En tal sentido, la formación pedagógica se convierte en un espacio determinante para que los estudiantes reflexionen, piensen y actúen para construir una sociedad más equitativa (Adams, et al., 2000; Cochran-Smith, 2004). Pero la posibilidad de hacerlo, en su mayor parte, se reduce a una cuestión de oportunidades, por lo que una de las principales tareas de la educación será guiar a los estudiantes en la toma de estas decisiones (Christie, 1989). La LSF, entonces, tiene el potencial de ofrecer a los estudiantes los recursos lingüísticos de creación de significado para acceder, desafiar, criticar y cuestionar las prácticas sociales a medida que interactúan con el lenguaje, el texto y el contexto (Donohue, 2012).

En consecuencia, se vislumbra una oportunidad real y tangible, aunque no exenta de complejidad. En este contexto general, una teoría como la LSF y su posterior aplicación pedagógica resultan apropiadas para abordar la comprensión del lenguaje desde dos perspectivas distintas, pero complementarias: desde adentro, examinando cómo las características lingüísticas se materializan a través de estructuras gramaticales, y desde

una perspectiva más amplia, explorando cómo el lenguaje está entrelazado y moldeado por los contextos culturales y situacionales. Según Martin y Rose (2004), en última instancia, una de las contribuciones más valiosas de la LSF ha sido proporcionar una nueva manera de replantear las prácticas pedagógicas y cuestionar por qué los recursos lingüísticos se distribuyen de manera desigual, promoviendo así un compromiso más profundo con el lenguaje, el texto y el contexto (Donohue, 2012). Sobre la base expuesta, en las próximas secciones se abordan los principios centrales de esta teoría.

Hacia una comprensión de la LSF

La LSF es una teoría lingüística que tiene como objetivo analizar las interacciones humanas, no como simples productos aislados de la comunicación, sino como resultados contextualizados (Halliday, 1978, 1996; Halliday y Matthiesen, 2004). En este enfoque, la LSF se presenta como una teoría descriptiva del lenguaje que se dedica al estudio de los patrones reales de comunicación humana, en lugar de ser una teoría prescriptiva que dicta cómo las personas deben utilizar el lenguaje para crear significados (Eggins, 1994).

Para Halliday y Matthiesen (2004), la LSF se centra en el estudio del lenguaje como un sistema semiótico, lo que significa que no puede ser definido únicamente como un sistema material. A pesar de que el lenguaje se manifiesta a través de formas materiales, como el habla y la escritura, lo que realmente define los significados que transmite no puede ser reducido ni definido en términos puramente materiales, sino que se trata de elementos semióticos. En otras palabras, el lenguaje no se reduce a los fonemas o grafemas que lo componen, sino que reside en los significados generados a partir de estos componentes.

Para una mejor comprensión de la LSF, es importante compararla con otras teorías lingüísticas que aún son populares tanto en el ámbito lingüístico como educativo. La LSF ve el lenguaje como un sistema simbólico a través del cual los individuos crean significado y en el que la función y la forma se

entrelazan. Mientras que, en los enfoques cognitivos, como los de Chomsky (1986), se podría analizar la estructura gramatical de una oración sin considerar necesariamente su propósito comunicativo, la LSF asume una perspectiva diferente. Si se toma la oración “Juan compró un libro” desde la perspectiva de la LSF, no solo se examina la estructura gramatical de la oración, sino que también se presta atención a cómo esa estructura contribuye a la función comunicativa. En este caso, el hablante selecciona la opción lingüística declarativa y ordena los elementos gramaticales en atención a sus propósitos. Así, la LSF analiza cómo la elección de palabras y la gramática sirven para expresar la acción de compra de Juan de manera específica, considerando la relación intrínseca entre la forma y la función lingüística (Painter, 1996).

En este orden, una de las características que distingue a la LSF es su objetivo de comprender el lenguaje como un proceso social y también como metodología analítica que posibilita una descripción detallada y sistemática de los patrones del lenguaje (Eggins, 1994). La referida característica hace que la LSF sea distinta de otras teorías lingüísticas en el sentido de que se propone comprender las relaciones entre las estructuras y las funciones lingüísticas (Halliday, 1978). El proceso de desarrollo del lenguaje, desde dicha perspectiva, es inherentemente social y mediado por el contexto; esto es, los seres humanos desarrollan el lenguaje como un sistema semiótico mediado por el contexto en el que se produce (Halliday, 1978).

Una manera sencilla de comprender las ideas mencionadas en el párrafo anterior es reconocer que los hablantes no usamos el lenguaje por el simple hecho del lenguaje en sí, ni tampoco por los sonidos emitidos o los grafemas escritos, sino para construir significado, lo que puede describirse como un proceso ecológico. Expresado de otro modo, aunque los seres humanos tengan capacidad biológica para aprender un lenguaje, son las condiciones ambientales y contextuales específicas de cada individuo las que moldean y determinan las elecciones culturales y lingüísticas que adoptará. Este fenómeno no se limita a rasgos superficiales del discurso, como el acento o el

dialecto, sino que se organiza en torno a lo que se conoce como “metafunciones” del lenguaje, las cuales son definidas por cada situación (Bernstein, 1990; Halliday, 1978).

La pregunta lógica que surge de esta afirmación es la siguiente: ¿Qué son exactamente estas “metafunciones” del lenguaje y cómo se estructuran? Según Halliday (1978), a pesar de las diferencias ambientales y culturales, todos los lenguajes deberían ser capaces de expresar las siguientes tres metafunciones: la ideacional, la interpersonal y la textual. Las metafunciones ideacional e interpersonal están relacionadas con la creación de significado a nivel individual y en las relaciones interpersonales, mientras que la metafunción textual se enfoca en cómo se representa discursivamente lo que un individuo intenta comunicar. El lenguaje da forma a estas metafunciones a través de dos etapas: primero, una etapa en la que la experiencia y las relaciones interpersonales se transforman en significado, y segundo, una etapa en la que el significado que un individuo intenta comunicar se realiza en forma de texto, ya sea en forma escrita u oral.

Aspectos teóricos de la LSF

En la sección anterior se presentaron algunos términos relevantes para comprender la LSF. A continuación, se profundizará en algunos de los aspectos teóricos de la LSF. Quienes adoptan un enfoque funcional y sistémico del lenguaje se centran en dos aspectos fundamentales: cómo se emplea el lenguaje en situaciones reales y cómo se estructura el lenguaje para su uso.

Para entender cómo se utiliza el lenguaje en la práctica, quienes estudian y utilizan la LSF como marco teórico, examinan interacciones lingüísticas orales o escritas auténticas que se presentan en contextos sociales específicos, evaluando estos contextos desde dos perspectivas: el registro y el género. Esto les permite comprender cómo el lenguaje se adapta y varía en diferentes situaciones comunicativas.

En cuanto al segundo aspecto, la LSF se centra en la dimensión léxico-gramatical al estudiar el

lenguaje a nivel gramatical y léxico y cómo este se organiza jerárquica y dinámicamente para transmitir significados a través de elecciones particulares. Esto implica considerar en qué forma los elementos lingüísticos, como palabras y estructuras gramaticales, son seleccionados para comunicar de manera efectiva. Cada texto se enmarca en un contexto cultural particular, lo que denominamos género. Este contexto cultural se inserta en un contexto de situación, conocido como registro. Las variantes del registro del lenguaje son el campo, que describe la naturaleza de la situación; el tenor, que involucra a los individuos participantes y sus múltiples roles, y el modo, relativo a la forma en que se emplea el lenguaje en la interacción (Eggins, 1994; Halliday y Matthiesen, 2004). Combinados, estos elementos operan como conjuntos de variables interconectadas, cada una con una gama de valores contrastantes. Con su vínculo definen un espacio multidimensional de significado, en el que el lenguaje junto a otros sistemas semióticos y los contextos sociales interactúan (Halliday y Matthiesen, 2004).

Asimismo, la LSF estudia el lenguaje como sistema y como texto. Esto implica que, aunque el enfoque principal de la LSF sea el lenguaje como un sistema funcional, estos solo pueden comprenderse plenamente cuando se aplican en un contexto comunicativo real. Según explican Halliday y Matthiesen (2004), el sistema del lenguaje tiene el potencial fundamental de crear significado y este significado se materializa a través de textos.

En resumen, la riqueza de los aspectos teóricos de la LSF se manifiesta en tres aspectos clave. En primer lugar, ofrece extender el análisis del lenguaje más allá de las palabras, al considerarlo en el contexto de la construcción sociocultural. En segundo lugar, explora cómo los hablantes crean significado a través de los recursos lingüísticos disponibles. En tercer lugar, busca comprender la relación entre la forma y la función del lenguaje, reconociendo que la estructura lingüística se moldea en respuesta a las necesidades reales de los hablantes, no como una abstracción ideal (Eggins, 1994).

En la siguiente sección, se explorará cómo las fuerzas culturales y situacionales influyen en las elecciones lingüísticas de los hablantes usando como ejemplo la pedagogía universitaria.

El rol de los contextos en la pedagogía universitaria

Un enfoque de enseñanza y aprendizaje en los contextos de pedagogía universitaria debe reconocer la naturaleza dinámica de la interacción entre el contexto y el texto, que se actualiza a través de una diversidad de variables dinámicas presentes en los contextos de producción (Knapp y Watkins, 2005). Este contexto puede manifestarse en dos niveles distintos. Para comprender estos dos niveles en profundidad, la presente sección comenzará por ampliar las nociones teóricas de género (contexto de cultura) y registro (contexto de situación), al tiempo de explicar cómo los miembros de una comunidad pueden navegar y modificar sus prácticas discursivas mediante sus elecciones. Es importante destacar que ambos elementos están estrechamente vinculados. En este sentido, el género puede considerarse como un nivel más abstracto que el registro. No se puede entender lo que se comunica a través del lenguaje sin considerar el contexto en el que se utiliza.

El contexto de la cultura (género) se relaciona con los significados generales compartidos por una comunidad e, igualmente, con lo que esos significados pueden implicar en términos culturales. Aunque este artículo se centra en el lenguaje, tiene relevancia dejar señalado que el contexto cultural también se expresa a través de sistemas semióticos o multimodales, como el lenguaje corporal, las expresiones faciales y el tono de voz (Halliday y Matthiesen, 2004). De ahí que el género se puede definir como el marco general que confiere propósito a interacciones de tipos específicos y que se adapta a los numerosos contextos de situación donde se emplea (Eggins, 1994). Esta adaptación contextual o contexto de situación se logra a través del registro (Schleppegrell, 2004), el cual se define como la configuración de significados generalmente asociados con una configuración situacional específica de campo, tenor y modo (Halliday y Hasan, 1989). En detalle, la LSF

examina cómo el lenguaje se ajusta a diferentes contextos, a la vez que muestra cómo un mismo género puede adoptar registros distintos según la situación comunicativa, evidenciando, entonces, la estrecha interrelación entre la función comunicativa, la estructura lingüística y el entorno.

Para comprender mejor las conexiones entre las variables contextuales, las metafunciones y el lenguaje, es fundamental volver al objeto de estudio de la LSF. Como se mencionó anteriormente, la LSF se enfoca en las elecciones lingüísticas realizadas por los individuos, no como actos lingüísticos aislados y abstractos, sino como elecciones mediadas por el contexto. Según lo expresado, a cada una de las tres metafunciones corresponden diferentes registros, los cuales se expresan mediante un conjunto de recursos lingüísticos disponibles. Es decir, la función que un hablante intenta lograr (ya sea ideacional, interpersonal o textual) se representa mediante una serie de opciones lingüísticas disponibles.

En el ámbito educativo universitario, la influencia de las fuerzas culturales y situacionales en las elecciones lingüísticas es fundamental para la efectividad de cualquier evento comunicativo en el aula (Trojan et al., 2020). Las normas lingüísticas, las tradiciones comunicativas institucionales, los diferentes géneros académicos, así como las percepciones culturales impactan en las decisiones de los estudiantes universitarios, quienes interactúan con los demás actores educativos en un marco cultural diverso, donde las prácticas lingüísticas varían según la cultura académica predominante. Las fuerzas situacionales, como el contexto de la clase, también moldean las elecciones lingüísticas, donde destaca la adaptación del lenguaje según la formalidad del entorno. Consecuentemente, tener las herramientas necesarias para comprender el rol de estas influencias constituye un elemento clave para diseñar estrategias de enseñanza efectivas en el ámbito universitario.

Si se piensa, por ejemplo, en el ámbito académico, donde los ensayos y los artículos de investigación son un medio frecuente para evaluar el aprendizaje, desde el punto de vista de la instrucción pedagógica y específica de cada disciplina, los profesores pueden usar los principios teóricos de la LSF como una herramienta para la descripción

lingüística explícita y, de esta manera, guiar a los estudiantes mediante sus consignas de escritura o en el habitual andamiaje que se configura en el aula (Ndoricimpa, 2019). Por otro lado, los docentes pueden simular diversas situaciones de escritura en las que un mismo género discursivo adopte registros distintos en función del contexto comunicativo, con la finalidad de evidenciar cómo incide la situación de enunciación en la construcción de los discursos. Mediante tales representaciones, el estudiantado reflexionará sobre cómo el lenguaje se sitúa en el medio social, adoptando distintas formas, en función de la intención comunicativa y de las relaciones que establecen los participantes (enunciador-enunciario).

Hasta este punto, se ha establecido qué es la teoría de la LSF y qué aspectos estudia. También se ha explorado el rol que la LSF puede tener dentro del contexto pedagógico universitario. En las siguientes secciones de este artículo se resaltarán la relevancia de la teoría aplicada a contextos educativos en atención a cultivar prácticas de aula sustentables lingüística y culturalmente en el ámbito universitario de formación de profesores.

Aportes y prácticas educativas: de la teoría a la realidad del aula

La LSF puede tener un impacto claro en la formación universitaria de profesores, al transformar algunos de sus principios en una serie de prácticas de formación. Algunos ejemplos se desarrollan a continuación:

Promover la comunicación efectiva en el aula: La LSF puede ayudar a los futuros profesores a comprender de qué manera el lenguaje propicia la comunicación efectiva en el aula. Esto es esencial, ya que deben desarrollar la capacidad de comunicar los saberes con un dominio verbal que facilite y promueva el aprendizaje en sus estudiantes.

Facilitar el desarrollo de habilidades de lectura y escritura: Los futuros docentes pueden utilizar la LSF para facilitar la enseñanza de la lectura y la escritura mediante el análisis y la producción de textos escritos, atendiendo a las conexiones entre el texto propiamente dicho y la situación en que se produce (Halliday y Hasan, 1989). Al comprender cómo operan las estructuras lingüísticas en diferentes

géneros de escritura, los profesores estarán más habilitados para ayudar a sus estudiantes a mejorar sus habilidades de lectura y escritura.

Apoyar el análisis de discursos educativos: La LSF puede equipar a los futuros educadores con herramientas para analizar los discursos, textos, libros y otros materiales didácticos utilizados en las aulas. Estas herramientas incluyen, pero no se limitan, al análisis del registro, que examina cómo el lenguaje se adapta a diferentes contextos educativos; también abarcan las metafunciones del lenguaje, que explican las funciones ideacionales, interpersonales y textuales en discursos educativos; la transitividad, que analiza cómo se representan acciones y procesos en el lenguaje; el análisis de la tematización y rematización, que aborda la organización de temas y remas en el discurso, y el análisis de género discursivo, que permite desglosar patrones lingüísticos en diversos tipos de textos educativos.

Fomentar la inclusión y diversidad dentro y fuera del ámbito universitario: La LSF puede ayudar a los profesores a abordar cuestiones conectadas a la diversidad lingüística y cultural en el aula, aportando información para aprender a reconocer, valorar e incorporar las formas diversas de expresión lingüística de todos los estudiantes. Estas prácticas pueden incluir, por ejemplo, la realización de encuestas para identificar la diversidad lingüística dentro del aula, la implementación de portafolios para expresiones individuales, tanto lingüística como multimodal (Harman et al., 2022); la adaptación de materiales didácticos para reflejar variantes lingüísticas; el diseño de proyectos multilingües colaborativos; la oferta de talleres de comunicación efectiva en entornos diversos dentro y fuera de la comunidad universitaria (Cardozo-Gaibisso, 2020); el establecimiento de mentorías interculturales y la organización de eventos que celebren la diversidad cultural y lingüística.

En síntesis, la LSF puede tener un rol clave en la formación de profesores al proporcionar herramientas para la comprensión del lenguaje de manera efectiva, así como para abordar y cultivar prácticas de aula sustentables tanto lingüística como culturalmente, tema que se desarrolla en la siguiente sección.

Desafíos y posibilidades del enfoque de la LSF para cultivar prácticas de aula sustentables lingüística y culturalmente

En la actualidad, con los patrones migratorios y los constantes cambios sociales, es indispensable repensar la formación pedagógica de profesores dentro de un marco conceptual que cultive prácticas de aula sustentables desde el punto de vista lingüístico y cultural (Cardozo-Gaibisso et al., 2018). En esta sección, se presenta el concepto de pedagogías cultural y lingüísticamente sustentables (Paris, 2012), las cuales se convierten en herramientas poderosas para ayudar a los estudiantes a conectar su conciencia metalingüística con el nuevo lenguaje y el conocimiento disciplinario que se les enseña en las escuelas (Harman et al., 2021). De hecho, incluir todos los repertorios lingüísticos de los estudiantes puede ayudarles a dar sentido al conocimiento académico y a desarrollar una comprensión más sólida de las diversas áreas de contenido (Thomas y Collier, 1997). Además, a través de un enfoque de apoyo cultural, los estudiantes pueden involucrarse significativamente con su propio conocimiento (González et al., 2005). Para que esto sea posible, todos los recursos (lenguaje cotidiano, lengua materna, lenguaje académico, prácticas multimodales) deben estar presentes en el aula, no como una simple forma de andamiaje, sino como una manera de construir significado horizontalmente.

Como se ha mencionado previamente en el presente artículo, el lenguaje se representa en contexto, lo que significa que los estudiantes necesitan aprender qué registro es apropiado para cada situación. Esto no significa que la variación lingüística según el contexto se presente de manera jerárquica, en términos de menos o más valorada, sino que se define en términos de más o menos efectiva, en función del propósito que el estudiante intenta alcanzar (Schleppegrell, 2004). Como se ha mencionado, es vital que los futuros profesores estén conscientes de que el lenguaje cotidiano de los estudiantes puede convertirse en un recurso poderoso en el aula.

Las prácticas discursivas, es decir, la manera en que un estudiante se expresa por escrito u oralmente, están enraizadas en un contexto más amplio que, según la teoría de Halliday, es el contexto de la cultura. Por lo tanto, un enfoque educativo centrado en la equidad social debe abordar cómo estos dos niveles, el lenguaje y la cultura, se influyen mutuamente (Williams y Hasan, 1996). Al respecto, cuanto más comprendan los profesores el papel que desempeñan los recursos lingüísticos y culturales de los estudiantes en su desarrollo académico, será más probable que vean los diversos repertorios lingüísticos de los estudiantes como valiosos recursos para construir a partir de ellos, en lugar de verlos como versiones deficitarias del “lenguaje correcto” que necesitan ser enmendadas (Achugar et al., 2007).

Para comprender mejor esta idea, tiene sustancial importancia mencionar que este desarrollo tanto lingüístico como cultural está vinculado a un objetivo más amplio que Hasan y Williams (1996) denominan alfabetización reflexiva. El concepto se refiere a la capacidad de comprender cómo los sistemas de valores y los patrones de poder y prestigio se construyen y mantienen en la comprensión del lenguaje, con el propósito de lograr el cambio social (Halliday, 1996). En cierto sentido, el conocimiento del lenguaje y sobre el lenguaje para estudiantes de orígenes cultural y lingüísticamente diversos no es simplemente un proceso de socialización lingüística y de alfabetización, sino que también representa una posibilidad transformadora. Para los educadores que trabajan con estos estudiantes es primordial adoptar un enfoque donde se abarque más allá de las deficiencias, centrado en las fortalezas que dichos estudiantes aportan al entorno educativo (García y Kleifgen, 2010).

Entonces, ¿cuáles son las posibilidades y ventajas de un enfoque basado en la LSF para la enseñanza y el aprendizaje de estudiantes lingüística y culturalmente diversos? Como se mencionó al inicio del artículo, un enfoque basado en la LSF puede convertirse en una herramienta poderosa para la transformación educativa. Los docentes se enfrentan a diario al desafío de tomar decisiones sobre qué enseñar y cómo hacerlo. Estas decisiones tienen

el potencial de influir en el proceso de aprendizaje académico y en el desarrollo de la alfabetización de los estudiantes (García y Kleifgen, 2010). Por ello, es esencial que los profesores en sus programas de formación pedagógica no solo estén familiarizados con el contenido académico relacionado con sus respectivas disciplinas, sino también con las complejidades lingüísticas específicas de esas áreas del conocimiento. Los educadores pueden lograr este objetivo ayudando a los estudiantes a expandir sus repertorios lingüísticos mediante la instrucción directa e incorporando de manera significativa los recursos lingüísticos y de alfabetización de los estudiantes en sus prácticas de aula (Achugar et al., 2007).

En el marco descrito, los enfoques basados en la LSF han surgido como herramientas pedagógicas valiosas para el aprendizaje a través del lenguaje y el aprendizaje acerca del lenguaje (Halliday, 1996). Este último aspecto, el aprendizaje del lenguaje, merece particular atención en tal enfoque, ya que a menudo se pasa por alto en la enseñanza en el aula. Plantear que los docentes deben centrarse explícitamente en guiar a los estudiantes en el aprendizaje del lenguaje se basa en dos premisas fundamentales: en primer lugar, la idea de que el conocimiento y las habilidades del contenido no pueden separarse de los recursos lingüísticos a través de los cuales se expresan esos conocimientos y habilidades. En segundo lugar, desde una perspectiva de justicia social y accesibilidad, se reconoce que al comprender cómo usar y comprender el lenguaje académico, los estudiantes pueden participar activamente en interacciones discursivas. (Schleppegrell, 2004).

Es importante comprender que, tanto en la sociedad como en las escuelas, no podemos abordar el lenguaje únicamente desde una perspectiva lingüística. El lenguaje no existe de manera aislada e independiente, sino que está entrelazado con otros factores socioculturales y sociopolíticos, como la etnia, la clase social, el empleo y la condición migratoria. Esto se hace aún más evidente en los casos de estudiantes con orígenes cultural y lingüísticamente diversos, razón por la cual se requiere formar a los docentes que

enseñan a dichos estudiantes para concebir sus discursos desde una perspectiva más amplia que la lingüística. En consecuencia, resulta fundamental para los educadores reconocer que esta diversidad está intrínsecamente integrada en contextos más amplios y complejos.

Lenguaje académico y lenguaje cotidiano: un espacio en disputa

En los entornos educativos frecuentemente se espera que todos los estudiantes comprendan y representen las complejidades de cada área de contenido. Leer o escribir sobre historia y ciencias, por ejemplo, implica utilizar formas únicas de comunicar significado (Gibbons, 2002, 2009). Diferentes contextos y propósitos requieren diferentes estructuras lingüísticas, a partir de un conocimiento sobre cuándo y cómo emplear diferentes elecciones lingüísticas que no es intuitivo. Por esta razón, la universidad debe ayudar a los estudiantes a comprender el poder de las distintas opciones lingüísticas para construir significados diversos y para entender diferentes tipos de contextos. La experiencia y la exploración son cruciales para el aprendizaje de los estudiantes, al igual que la capacidad de leer, escribir y hablar sobre esas experiencias. La instrucción explícita sobre cómo se manifiestan las variables contextuales, como el campo, el tenor y el modo, a través de las metafunciones ideacionales, interpersonales y textuales, brinda a los estudiantes una comprensión clara de las elecciones lingüísticas que pueden emplear (Schleppegrell, 2004).

Un aspecto de particular atención viene dado por la evidencia de que es más probable que los estudiantes de contextos vulnerados presenten dificultades para expresar sus ideas en el lenguaje académico, debido a su falta de experiencia más que a desafíos cognitivos intrínsecos relacionados con el contenido del tema (Schleppegrell, 2004). O sea, el hecho de que los estudiantes no lleguen con un repertorio lingüístico que coincida con las expectativas escolares no significa que carezcan de formas para expresar sus conocimientos e ideas. Ingresan a la escuela con un tipo de lenguaje que generalmente se conoce como dominio cotidiano

del lenguaje, adquirido y desarrollado a través de interacciones con sus familias y comunidades, pero en el entorno escolar actual, caracterizado por la densidad de lenguaje académico, este conocimiento lingüístico no es suficiente para que los estudiantes accedan a los contenidos académicos presentados por los docentes.

Por consiguiente, los docentes que se centran en el desarrollo de la alfabetización disciplinaria deben trabajar de manera explícita para abordar las características lingüísticas de los estudiantes a medida que avanzan en diferentes dominios (Droga y Humphrey, 2003). Aunque esto no implica que un dominio lingüístico sea superior al otro, es importante reconocer el valor de los registros como arbitrarios, de modo que el lenguaje académico y el cotidiano se convierten en un terreno en disputa. Entonces, surge la pregunta: ¿Cómo pueden los docentes navegar las complejidades de validar los repertorios lingüísticos de los estudiantes mientras les enseñan las características léxicas y funcionales del discurso académico? Esta interrogante se convierte en un aspecto esencial que requiere comprender cuáles prácticas pedagógicas basadas en la investigación son más efectivas para enseñar a los estudiantes. Esto cobra especial relevancia cuando se considera que el lenguaje a menudo se percibe como un medio casi transparente en el proceso general de aprendizaje y, en consecuencia, se utiliza de manera despreocupada en los géneros y la gramática (Knapp y Watkins, 2005).

El valor del discurso académico es, por supuesto, subjetivo y se apoya en una práctica discursiva social que valora este lenguaje en comparación con otros, como el lenguaje que los estudiantes usan en su entorno familiar. No obstante, si los estudiantes no tienen las herramientas metalingüísticas necesarias para comprender el lenguaje académico, se verán limitados en su posibilidad de acceder a este dominio de conocimiento académico y técnico.

Como se ha señalado con anterioridad, la LSF expone que el contexto tiene influencia sobre el lenguaje. En este sentido, es fundamental que los estudiantes aprendan a identificar las

variaciones contextuales que explican las distintas elecciones lingüísticas y, de esta manera, navegar el lenguaje cotidiano y el lenguaje académico como posibilidades y no como categorías restringidas de expresión. Como una alternativa para comprender diversos géneros y registros, se propone un cambio en la manera en que concebimos la tarea de facilitar el uso de registros lingüísticos variados, como los registros cotidianos y académicos. Los docentes pueden, por ejemplo, reconsiderar estas prácticas textuales como parte de un “continuo lingüístico”, evitando así la imposición de jerarquías entre los registros y géneros lingüísticos. No obstante, es necesario llevar a cabo investigaciones adicionales para comprender las percepciones de los docentes acerca de lo que constituye una escritura académica de calidad en las aulas y cómo influyen sus creencias en las formas de comunicación valoradas en el entorno escolar (Uccelli et al., 2015). Además, la investigación debe abordar cuestiones relacionadas con la equidad y el acceso educativo, centrándose en el debate sobre el aprendizaje de lenguaje académico para los estudiantes desde una perspectiva de justicia social y pedagogía cultural y lingüísticamente sensible.

En síntesis, si se piensa la relación entre el lenguaje académico y el lenguaje cotidiano como una disputa, resolverlo implicará encontrar el equilibrio entre validar los repertorios lingüísticos de los estudiantes y al mismo tiempo enseñarles las características específicas del discurso académico. Semejante complejidad, que deriva de esta división artificial entre tipos de lenguaje, puede ser abordada a través de enfoques pedagógicos flexibles que reconozcan y respeten la diversidad lingüística de los estudiantes. En última instancia, la resolución exitosa de este enfrentamiento supondrá el reconocimiento de la riqueza de los repertorios lingüísticos individuales de los estudiantes, al mismo tiempo que se los equipa con las herramientas necesarias para participar de manera efectiva en el discurso académico. Por todo esto, un paso clave en la formación de los futuros profesores debe consistir en adoptar una perspectiva que valore la competencia lingüística como un proceso dinámico, creativo y natural. En dicho marco, los fundamentos teóricos de LSF y

sus aplicaciones pedagógicas contextualizadas pueden convertirse en herramientas provechosas para lograr el objetivo planteado.

Conclusiones

Este artículo, de enfoque teórico y conceptual, se propuso abordar una perspectiva dirigida a la aplicación de la LSF en la formación de docentes y en la enseñanza del lenguaje, con base en su capacidad para dar atención a la diversidad cultural y lingüística. Sobre todo, se destacó su potencial para enriquecer la enseñanza y fomentar la equidad en contextos educativos diversos dentro y fuera del ámbito universitario. Como Thompson (1996) plantea, la escuela, ampliamente concebida, puede ser un espacio donde los estudiantes adquieran un entendimiento más profundo del lenguaje académico. Cuanto más transparentes y accesibles sean las complejidades lingüísticas para los estudiantes, más posibilidades habrá de que la educación incremente en su calidad y alcance.

También se ha abordado el papel fundamental de los docentes y su formación en la construcción de un futuro educativo equitativo. Se ha señalado que, en entornos educativos cada vez más diversos, los desafíos son significativos y se han identificado factores que pueden obstaculizar el acceso a oportunidades académicas. Asimismo, la literatura revisada ha resaltado la necesidad de abordar cuestiones contextuales más amplias y ha puesto el foco en el impacto crucial que los profesores tienen en el aprendizaje de los estudiantes, haciendo hincapié en la importancia de comprender el papel del lenguaje en la escuela. Asimismo, se ha señalado cómo la LSF, una teoría descriptiva del lenguaje, puede ofrecer herramientas para comprender y modificar las prácticas pedagógicas, con el fin de redistribuir de manera equitativa los recursos lingüísticos y se ha mencionado la relevancia de considerar la LSF en la pedagogía universitaria.

En el entorno escolar actual, que pone cada vez más énfasis en la alfabetización y el desarrollo del lenguaje para todos los estudiantes, los docentes desempeñan un papel preponderante al presentar de manera explícita y guiar a los estudiantes en el

análisis de una amplia variedad de discursos. La LSF puede aportar a este objetivo, pues concibe al lenguaje como un proceso social enmarcado en situaciones reales. Dicha concepción no solo considera la norma lingüística, sino que abarca la diversidad de registros existentes, sin estigmatizarlos en función de su prestigio social. La integración de las distintas modalidades, desde la lengua materna hasta el lenguaje cotidiano y el académico, puede ayudar a que la enseñanza sea más sustentable, lo que resulta pertinente en entornos diversos en términos lingüísticos y culturales. Por esta razón, en el desarrollo del artículo se sugiere que dichas prácticas comunicativas se consideren como parte de un continuo lingüístico, evitando así la imposición de jerarquías entre los registros y géneros lingüísticos, en alineación al enfoque de pedagogía culturalmente relevante (Paris, 2012).

Sin embargo, aún existe un vacío en cuanto a explicar cómo los profesores en formación y en servicio pueden mejorar su comprensión de las prácticas lingüísticas desde su función. La inclusión de un componente explícito de lenguaje que vaya más allá de la conciencia lingüística convencional en los programas de formación docente puede arrojar luz sobre la relación dinámica entre el conocimiento desarrollado por los estudiantes y la alfabetización disciplinar. Tal inclusión puede profundizar la comprensión del vínculo fundamental entre el lenguaje y la alfabetización en las disciplinas y, al adoptar esta perspectiva, se reconoce que el lenguaje es esencial para la construcción de conocimiento en cada área. Esta perspectiva enriquecida puede preparar a los docentes para guiar de manera más efectiva a sus estudiantes tanto en el contenido disciplinario como en las habilidades lingüísticas esenciales e impulsar el éxito académico. Queda mucho camino por recorrer, pero esta dirección resulta prometedora en cuanto a impulsar la necesidad de explorar y explicar cómo los futuros educadores pueden desarrollar la comprensión de dicho vínculo y adaptar sus prácticas para desarrollar mejores prácticas en el aula, relativas a los propósitos lingüísticos.

Referencias bibliográficas

- Achugar, M., Schleppegrell, M. y Oteiza, T. (2007). Engaging Teachers in Language Analysis: A Functional Linguistics Approach to Reflective Literacy. *English Teaching: Practice And Critique*, 6(2), 8-24.
- Adams, M., Blumenfeld, W., Castaneda C. y Hackman, H. (Eds.). (2000). *Readings for diversity and social justice: An anthology of racism, antisemitism, sexism, heterosexism, ableism and classism*. Routledge.
- Bernstein, B. (1990). *The structuring of pedagogic discourse*. Routledge.
- Cardozo-Gaibisso, L. (2020). Reimagining Learning with Latinx Students through Science Family Workshops. *Journal of Latinos and Education*, 1-6.
- Cardozo-Gaibisso, L., Vazquez Dominguez, M., Alexsaht-Snider, M. y Buxton, C. (2018). La escolarización interrumpida: Perspectivas pedagógicas de educadores trabajando con adolescentes bilingües refugiados en Estados Unidos. *Cuadernos de Investigación*, 9(1). <https://doi.org/10.18861/cied.2018.9.2.2856>
- Chomsky, N. (1986). *Knowledge of language: its nature, origin, and use*. Praeger.
- Cochran-Smith, M. (2004). *Walking the road: race, diversity, and social justice in teacher education*. Teachers College Press.
- Christie, F. (1998). Learning the literacies of primary and secondary schooling. In F. Christie y R. Misson (Eds.), *Literacy and Schooling* (pp.47-74). Routledge.
- De Jong, E. J. y Harper, C. A. (2011). Accommodating diversity": Pre-service teachers' views on effective practices for English language learners. Teacher preparation for linguistically diverse classrooms: A resource for teacher educators, 73-90.
- Donohue, J. P. (2012). Using systemic functional linguistics in academic writing development: An example from film studies. *Journal of English for Academic Purposes*, 11(1), 4-16
- Droga, L. y Humphrey, S. (2003). *Grammar and meaning: An introduction for primary teachers*. New South Wales, Target Texts.
- Eggins, S. (1994) *An Introduction to Systemic Functional Linguistics*. Pinter.
- Firth, R. (Ed.). (1957) *Man and Culture: An Evaluation of the work of Bronislaw Malinowski*. Routledge.
- García, O. y Kleifgen, J. A. (2010). *Educating emergent bilinguals: policies, programs, and practices for English language learners*. Teachers College Press.
- Gay, G. (2002). Preparing for culturally responsive teaching. *Journal of Teacher Education*. 53(2), 106-116.
- Gibbons, P. (2002.) *Scaffolding language learning: Teaching second language learners in the mainstream classroom*. Heinemann.
- Gibbons, P. (2009). English learners, academic literacy, and thinking: Learning in the challenge zone. Heinemann.
- González, N., Moll, L. C. y Amanti, C. (2005). *Funds of knowledge: theorizing practices in households, communities, and classrooms*.
- Gorski, P. C. (2009). What we're teaching teachers: An analysis of multicultural teacher education coursework syllabi. *Teaching and Teacher Education*, 25(2), 309-318.
- Gort, M., Glenn, W. J. y Settlage, J. (2010). Toward culturally and linguistically responsive teacher education. Teacher preparation for linguistically diverse classrooms: A resource for teacher educators, 178.
- Halliday, M. (1996). Literacy and linguistics: A functional perspective. In R. Hasan y G. Williams (Eds.), *Literacy in Society* (pp.339-376). Longman.

- Halliday, M. K. (1978). *Language as social semiotic: the social interpretation of language and meaning*. University Park Press.
- Halliday, M. y Hasan, R. (1989) *Language, context, and text: Aspects of language in a social-semiotic perspective* (2nd ed.). Oxford University Press.
- Halliday, M. y Matthiesen, C. (2004). *An introduction to functional grammar*. Arnold.
- Harman, R., Buxton, C., Cardozo-Gaibisso, L., Jiang, L. y Bui, K. (2021). Culturally sustaining systemic functional linguistics praxis in science classrooms. *Language and Education*, <https://doi.org/10.1080/09500782.2020.1782425>
- Harman, R., Bui, K., Cardozo-Gaibisso, L., Vazquez Dominguez, M. Buxton, C. y Fu, S. (2022). Systemic functional multimodal discourse analysis: Multimodal composing and civic agency of multilingual youth. *Pedagogies*.
- Hasan, R. y Williams, G. (1996). *Literacy in society*. London; Longman, 1996.
- Knapp, P. y Watkins, M. (2005). *Genre, text, grammar: technologies for teaching and assessing writing*. Sydney: UNSW.
- Lee, O., Luykx, A., Buxton, C. y Shaver, A. (2007). The challenge of altering elementary school teachers' beliefs and practices regarding linguistic and cultural diversity in science instruction. *Journal of Research in Science Teaching*, 44(9), 1269-1291.
- Lenski, S. D., Crumpler, T. P., Stallworth, C. y Crawford, K. M. (2005). Beyond awareness: Preparing culturally responsive preservice teachers. *Teacher Education Quarterly*, 85-100.
- Lucas, T. y Villegas, A. M. (2011). A framework for preparing linguistically responsive teachers. Teacher preparation for linguistically diverse classrooms: A resource for teacher educators, 55-72.
- Martin, J. y Rose, D. (2004). *Working with discourse: meaning beyond the clause*. Continuum.
- Nieto, S. (2004). *Affirming Diversity: The Socio-political Context of Multicultural Education*, 4th Ed. Allyn & Baco.
- Ndoricimpa, C. (2019). Scaffolding ESL tertiary students' challenges with essay genre: A Systemic Functional Linguistics Perspective. *International Journal of Research in English Education*, 4(4), 55-69.
- Painter, C. (1996). The development of language as a resource for thinking: A linguistic view of learning. In Hasan, R., & Williams, G. (Eds.), *Literacy in society* (pp.5085). Longman.
- Paris, D. (2012). Culturally sustaining pedagogy, a needed change in stance, terminology, and practice. *Educational Researcher*.
- Schleppegrell, M. (2004). *The language of schooling: A functional linguistics perspective*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Sleeter, C. E. (2001). Preparing teachers for culturally diverse schools research and the overwhelming presence of whiteness. *Journal of Teacher Education*, 52(2), 94-106.
- Thomas, W. P. y Collier, V. (1997). School Effectiveness for Language Minority Students. NCBE Resource Collection Series, No. 9.
- Thompson, G. (1996). *Introducing functional grammar*. Arnold.
- Uccelli, P., Galloway, E. P., Barr, C. D., Menezes, A. y Dobbs, C. L. (2015). Beyond Vocabulary: Exploring Cross-Disciplinary Academic-Language Proficiency and Its Association With Reading Comprehension. *Reading Research Quarterly*, 50(3), 337-356.
- Valdés, G. y Castellón, M. (2011). English language learners in American schools. Teacher preparation for linguistically diverse classrooms: A resource for teacher educators, 18-34.
- Whorf, B. L., Carroll, J. B., Levinson, S. C. y Lee, P. (2012). *Language, thought, and reality: selected writings of Benjamin Lee Whorf..* The MIT Press.

Interculturalidad en la educación universitaria del Ecuador: perspectivas de actores educativos



Rómulo Arteño Ramos¹
Universidad Nacional de
Chimborazo
rros@unach.edu.ec



Edison Paúl Barba Tamayo²
Universidad Nacional de
Chimborazo
ebarba@unach.edu.ec



Amparo Lilian Cazorla Basantes³
Universidad Nacional de
Chimborazo
amparo.cazorla@unach.edu.ec



Juan Illicachi Guzñay⁴
Universidad Nacional de
Chimborazo
jillicachi@unach.edu.ec

Interculturality in university education in Ecuador: perspectives of educational actors

Recibido: 3 de septiembre de 2023 | Aprobado: 20 de noviembre de 2023

Resumen

Este artículo se propone analizar la implementación de normativas interculturales en la educación universitaria ecuatoriana, desde las perspectivas de sus actores educativos. A través de una metodología mixta, se aplicó una encuesta a 70 estudiantes indígenas y una entrevista semiestructurada a 7 docentes, los cuales pertenecen a 7 instituciones de educación superior ubicadas en las zonas con mayor concentración de población indígena. Igualmente, en el estudio participaron 5 expertos en el tema de interés. Los hallazgos resaltan la presencia de concepciones epistemológicas vinculadas a conocimientos condicionantes y fines limitados, propios de la dinámica universitaria que sigue distanciada del reconocimiento del otro desde su origen ancestral. Los actores educativos coinciden en que los currículos reproducen la perspectiva colonial del conocimiento y subrayan la necesidad de mejorar la formación docente para que sea posible aplicar la normativa. A pesar de ello, la mayoría de los estudiantes conoce las leyes de interculturalidad y afirma que se integra como parte de las prácticas educativas.

Palabras clave: educación superior, interculturalidad, equidad, inclusión, pueblos indígenas

- 1 Profesor Investigador, Ph.D en Educación Superior, Magister en geografía, Universidad Nacional de Chimborazo (UNACH), Ecuador. Para contactar al autor: rros@unach.edu.ec
- 2 Magister en Diseño Curricular y Evaluación Educativa y en Derecho Administrativo, Profesor de la Universidad Nacional de Chimborazo. Para contactar al autor: ebarba@unach.edu.ec
- 3 Doctora en Historia Latinoamericana, docente investigador de la Facultad de Ciencias de la Educación y Humanas y Tecnologías de la UNACH. Para contactar a la autora: amparo.cazorla@unach.edu.ec
- 4 Doctor en Antropología, docente investigador, magister en Estudios Étnicos por la FLACSO-Ecuador; magister en Interculturalidad y Educación Superior por la Universidad de Cuenca. Para contactar al autor: jillicachi@unach.edu.ec

Abstract

The purpose of this article is to analyze the implementation of intercultural regulations in Ecuadorian university education from the perspectives of its educational actors. Through a mixed methodology, a survey was applied to 70 indigenous students and a semi-structured interview to 7 teachers, who belong to 7 institutions of higher education from the areas with the highest concentration of indigenous population. Likewise, 5 experts on the topic of interest participated in the study. The findings highlight the presence of epistemological conceptions linked to conditioning knowledge and limited purposes, typical of the university dynamics that continues to distance itself from the recognition of the other from its ancestral origin. The educational actors agree that the curricula reproduce the colonial perspective of knowledge and stress the need to improve teacher training in order to make it possible to apply the regulations. In spite of this, most of the students know the laws of interculturality and affirm that it is integrated as part of the educational practices.

Keywords: *higher education, interculturality, equity, inclusion, indigenous peoples, indigenous peoples*

Introducción

La diversidad en Ecuador es notable, destacando los diferentes pueblos y nacionalidades en toda su amplitud territorial, por esta razón, se han enmarcado significativos pisos legales que han promovido su protección, amparados principalmente en la Constitución de la República de Ecuador (2008), en su Título II y capítulo 4, reconociendo a sus comunidades diversas con base en su cultura y ancestralidad. Desde este horizonte, sobre el fundamento de políticas de Estado se fue fomentando una educación superior inclusiva para grupos hasta entonces excluidos del entorno académico nacional.

Uno de los objetivos de la educación superior consiste en ser el eje de la producción del conocimiento que fluye hacia lo transformador desde los diferentes escenarios presentes y complejos de la sociedad. Por ello, el asunto de la inclusión de la diversidad étnica, especialmente en el ambiente académico universitario en Ecuador, es un tema relevante de estudio por la vital importancia que tiene al penetrar y profundizar en la concepción de la interculturalidad. Esto viene dado, entre otros motivos, por el abordaje de la red epistémica que destaca la necesidad de mirar lo gnoseológico, ontológico, axiológico, epistemológico y teleológico del proceso de reconfiguración de perspectivas y prácticas ante la adopción de normas sobre

interculturalidad. Es un problema heredado de la colonización que pretendió arrebatar permanentemente los saberes de los pueblos originarios.

Espinoza (2020) sostiene que la interculturalidad consiste en una interacción horizontal armoniosa entre diferentes culturas, en la cual prevalece el respeto mutuo y por tanto todos son tratados por igual. En este sentido, el abordaje de la dimensión intercultural en el ámbito de la formación docente debe ser visto como un concepto amplio, rico e integral que aborde cuestiones fundamentales como las leyes educativas, los proyectos y estrategias educativas, los objetivos, las políticas, los planes y programas, preparación docente, libros de texto, cultura escolar e intercambio con la comunidad y el contexto.

El debate en torno a la educación superior intercultural (ESI) está ganando impulso actualmente, y tanto la normativa legal como los propios departamentos e instituciones gubernamentales están desarrollando estrategias con ese fin. Otro talante trascendente que contribuye al logro de una ESI es la cooperación conjunta de académicos, expertos, organizaciones de desarrollo y comunitarias en la mediación y transferencia de conocimientos y saberes diversos, tales acciones permiten profundizar en la dimensión “inter-actores”. Asimismo, una condición indefectible para

la educación superior intercultural es el fortalecer la lengua ancestral, como mecanismo central de la cultura. No se orienta hacia una educación íntegramente en los idiomas de los pueblos y nacionalidades, lo que se persigue como propósito es brindar sapiencias y habilidades de traducción para facilitar el trabajo en proyectos comunitarios (Krainer y Chaves, 2021).

La población indígena en Ecuador es de importantes proporciones, aproximadamente un 50 % del universo poblacional total del país, con los quechuas como habitantes principales de toda la zona de la sierra o del altiplano. En Ecuador la educación superior incorpora a los indígenas como resultado de una fuerte presencia de actores y movimientos sociales que defienden los derechos educativos de un gran segmento de la población indígena del país (Hinojosa et al. 2020). Indudablemente, la irrupción del paradigma pluricultural y multiétnico favorece un nuevo espectro de saberes y maneras de concebir el pensamiento, acentuando con ello el sinapismo crítico de los modelos históricamente imperantes, provenientes de la universidad occidental.

En palabras de Figueroa (2018), las interacciones entre grupos étnicamente diferenciados se caracterizan por asimetrías sociales, legales, políticas, económicas y epistémicas. Las diferencias culturales han sido por mucho tiempo una cuestión problemática para integrar a las etnias: actitud que evidencia la condición de unilinealidad en la evolución social, lo que privilegia la visión occidental de progreso y avance de los valores universales de la modernidad, mientras obvia los contextos que definen una variedad de condiciones y contingencias de estos pueblos.

No obstante, las propuestas de la interculturalidad se distinguen de las del multiculturalismo en que van más allá de tolerar las diferencias, mientras cada uno permanezca en su propio espacio. En vez de eso, el objetivo es construir conexiones que posibiliten la reconfiguración de las posturas individuales en la sociedad, que fueron establecidas a lo largo de la historia. Alonso et al. (2019) se apropian de este enfoque, donde se asume la inclusión educativa a

partir de la interculturalidad, la cual debe entenderse como la agregación al sistema universitario de todos los individuos interesados en estudiar que, de una forma u otra, han sido excluidos, tal como lo promueven algunos organismos como la UNESCO (2021).

Corbetta et al. (2018) señalan que en Latinoamérica surgió la noción de interculturalidad precisamente en el campo educativo. En este marco, se desarrolla la conexión interculturalidad-educación, bajo la aceptación de un considerable conjunto de países en la región, incluyendo lo multiétnico con sus lenguas propias, aspectos estos que abarcan lo multicultural destacado en sus normativas legales.

Apunta Ríos (2020) que aún se carece de un modelo educativo para la universidad intercultural que responda a lo inclusivo con sus conocimientos, lenguaje y procesos cognitivos de los jóvenes indígenas. Asimismo, lograr garantías sobre la participación de las comunidades y organizaciones indígenas también es complejo. En este sentido, es necesario suscitar criterios revisados a partir de la exégesis efectuada en los diversos estudios que establecen el estado del arte intercultural en los espacios universitarios (Ríos, 2020; Confederación de Nacionales Indígenas del Ecuador [CONAIE, 2019]; Olivera y Dietz, 2017), como certeza de prestación prioritaria a la población de Ecuador. Por ejemplo, la CONAIE señala que recibió una respuesta favorable de la Asamblea Nacional, durante el segundo debate de la reforma a la ley orgánica de educación superior realizado en 2018, cuando acordó cambiar la situación de universidad privada a pública con representación comunitaria.

Por otra parte, Olivera y Dietz (2017) plantean que las universidades interculturales, aunque sus principios y fines no sean necesariamente los mismos y sus logros sean diferentes, surgieron como parte del reconocimiento a la oferta educativa diferente y transformadora de espacios de aprendizaje para la educación superior que vayan más allá de asegurar el acceso de los jóvenes indígenas a los modelos tradicionales de formación. Además, Zapata (2020) aborda la relación que existe en las conceptualizaciones de multiculturalidad,

interculturalidad y sociedad, enmarcadas en la forma en la cual la comunidad respalda lo intercultural. La investigación que realizó fue de corte cualitativo, con un arqueo bibliográfico primario lo cual apoya los hallazgos obtenidos cumpliendo con el propósito de la investigación planteada. Concluye que las instituciones de educación superior enfrentan muchos desafíos en la construcción de sociedades equitativas, inclusivas e interculturales.

De la misma forma, Delbury (2020) reflexiona desde una perspectiva intercultural crítica, el reconocer y visibilizar la episteme colonial de poder contextualizando esta problemática. La indagación sostiene que detrás de la propuesta de educación integradora hay un discurso racializado generado por la necesidad de definiciones monoculturales de la significación del término normalidad y de inhabilidad, por tanto, es inevitable una reflexión para ir cambiando la arquitectura conceptual de la inclusión.

Asimismo, Ramos (2020) en su investigación presenta las características de los principios, metas y soportes de la interculturalidad en las universidades públicas del Ecuador durante el período 2007 al 2017, así como una valoración generalizada de los beneficios y restricciones del plan universitario de aprendizaje intercultural en el Ecuador durante este período, desde una faceta que incluyó a estudiantes indígenas y el progreso de las prácticas institucionales encuadradas por cambios curriculares y pedagógicos. Como resultado, se ha observado que un mayor número de estudiantes universitarios indígenas participan en clases, lo que tiene efectos positivos desde una perspectiva de integración, condición necesaria pero no suficiente para conseguir que se establezca una educación superior intercultural.

Por otro lado, la investigación de Hinojosa et al. (2020) estudió la participación indígena en el nivel superior desde un enfoque cuantitativo con cobertura de estudio descriptivo a partir del método estadístico, manejando información recopilada del Instituto de Estadística y Censos (INEC, 2017). Los resultados demuestran que la participación de la población masculina de edades entre 21 y 25 años es mayor a la femenina. El número de jóvenes

indígenas que se matriculan en la universidad está por encima de la edad media de 18 años para el ingreso al centro universitario, lo cual refleja el notable rezago de este grupo de personas históricamente marginadas de la sociedad.

Desde este horizonte, se presenta la investigación de Rodríguez (2018) que enriquece aún más lo hasta ahora mencionado en cuanto a interculturalidad por otros autores, en continuación con el estado del arte que se va hilando. Su intención fue mostrar los hallazgos de un estudio etnográfico que interpretó la percepción de las distinciones diferenciadas y la diversidad cultural en la política nacional de educación pública ecuatoriana, surgiendo preguntas acerca de la relevancia de las prácticas de la educación intercultural bilingüe (EIB) y qué impacto tiene en la construcción y vivencia de la interculturalidad. Después de realizar un estudio de campo de 12 meses, se concluyó que el actual proceso del EIB se centra en la castellanización, que representa una forma de interculturalidad, aculturación que profundiza las relaciones de poder insertas en lo políticamente correcto y está protegida por un acento discursivo que garantiza el derecho a la diferencia.

En este sentido, Ramos (2020) confirmó la falla de socialización de las normas que avalan los derechos de los estudiantes y ciudadanos. Al consultar estudiantes indígenas, quedó claro que la mayoría no estaba consciente de los estándares interculturales y, además, no mostraba mucho interés en revisarlas y adaptarlas. Asimismo, se consideró la poca atención prestada a la falta de difusión por parte de las autoridades y docentes responsables de su instrumentación.

En el estudio de Cuestas (2019) se afronta la noción filosófica, ética y fenomenológica de la expresión Sumak Kawsay (SK) en idioma kichwa ecuatoriano, concebida por algunos como una “utopía andina”, “tradición inventada”, o una categoría en permanente construcción; lo que motiva para profundizar en ese vacío epistemológico acerca de la expresión SK, la cual se incluyó en la Constitución de la República del Ecuador (2008), contribución que responde a una justa revaloración de saberes ancestrales.

Entonces, desde esta perspectiva en particular, las universidades en Ecuador parecen liquidar su deuda con la interculturalidad con un ejercicio de admisión simple, pero no estructurado, enfatizando que el escenario de aprendizaje entretela un conjunto de relaciones de conocimiento, tanto en la promoción como en el fortalecimiento de la cultura y en la contribución activa de los colectivos minoritarios. Al respecto, es responsabilidad de la educación crear, administrar y garantizar espacios de aprendizaje que permitan a los estudiantes desarrollar y reforzar actitudes interculturales. Sin embargo, sigue siendo una cuestión sin resolver, ya que no es un problema exclusivo de la universidad, por lo que la problemática da pie a nuevas investigaciones que profundicen en el tema.

Desde la configuración establecida, este artículo se centra en visibilizar la interculturalidad en el contexto educativo de educación superior del Ecuador desde otro matiz, tomando en cuenta en su espacio vivencial a sus actores educativos, como son los estudiantes indígenas, docentes y personas expertas en este tema, que nutrirán con sus discursos y opiniones de qué manera conciben, sobrellevan y aprecian en la universidad lo intercultural, mostrando sus perspectivas al respecto, donde tal vez se les ha dificultado encontrar su lugar de representación e inclusión. La investigación así planteada, adquiere relevancia sustancial al incorporar en la consulta a otros actores protagonistas de la situación de interculturalidad en la universidad ecuatoriana, aspectos que aportan diversos elementos a la discusión de este tema, con perspectivas diferentes a los autores consultados para documentar este artículo.

En este orden de ideas, se parte de la pregunta: ¿Cuáles son las perspectivas que tienen los actores educativos acerca de la instrumentación en el contexto educativo universitario de la normativa que rige la interculturalidad en el Ecuador? A partir de esta interrogante, surge el objetivo de analizar la implementación en el contexto universitario de la normativa que rige la interculturalidad desde las perspectivas de sus actores educativos.

Ampliando la panorámica, en los apartados siguientes se presentará una revisión documental de los ejes temáticos: Perspectiva filosófica de la

alteridad, interculturalidad y su episteme, educación para la interculturalidad (teorías y lineamientos) y marco normativo de la educación intercultural en Ecuador. Luego se planteará su configuración metodológica y los resultados del estudio.

Fundamentación teórica

Interculturalidad y su episteme

En atención al planteamiento de Domínguez (2019), es necesario aclarar en el ámbito societal moderno la conceptualización del término interculturalidad, especialmente en las instituciones educativas, ya que una sociedad avanza sin barreras cuando trata de valorar y respetar a todas las personas por igual, reconociendo la mezcla de culturas que contribuyen a nuevos aprendizajes y respetando las diferentes formas de vida y de pensar. Desde esta perspectiva, el autor citado indica que lo intercultural es un escenario real donde diversas culturas se descubren y establecen acercamientos a través de un diálogo. Se produce el reconocimiento entre ellas estableciendo firmes relaciones dialógicas, con igualdad de condiciones, que favorecen el intercambio de ideas y creencias, participando con plena autonomía y correspondencia, lo cual involucra una exploración habitual y específica de un espacio sociocultural común, sin renunciar a un cierto contraste entre las partes individuales.

Desde una perspectiva holística, la interculturalidad significa construir relaciones igualitarias entre personas, comunidades, países y culturas (UNESCO, 2017; UNESCO-IESALC-UNC, 2018). Siguiendo a García et al (2021), el pensamiento intercultural inclusivo parece ser la forma más adecuada y ética de lograr la convivencia, valorando el diálogo de culturas particulares con su variedad de tradiciones.

Rodríguez (2019) y Basail Rodríguez (2022) plantean una interculturalidad crítica, la cual no es posible reducir a una lista de conceptos básicos; sin embargo, se pueden destacar algunas claves fundamentales; estas incluyen el valor que posee la diversidad cultural como un recurso en lugar de una amenaza, el reconocimiento de las relaciones de poder y desigualdad en contextos interculturales,

la promoción del diálogo intercultural, el respeto mutuo y una búsqueda del cambio social a través de la igualdad y la justicia.

La interculturalidad crítica aborda cómo las características culturales son definidas por políticas de inclusión que consideran las diferentes capacidades como vulnerabilidades que deben ser compensadas para minimizar las diferencias y permitir el cumplimiento de proyectos hegemónicos. Cuestionar este fenómeno de desequilibrio permite pensar en la igualdad que realmente se desea. Sentirse igual a otro ser significa un sentimiento de cercanía a ese otro (Delbury, 2018).

Educación para la interculturalidad: Teoría y lineamientos

Ramos (2020) señala que la interculturalidad da lugar a un espacio de reciprocidad de conocimientos que promueva el aprendizaje intercultural y dé paso desde la conceptualización, que vayan más allá del reconocimiento de la existencia de diferentes grupos culturales desde los ajustados principios de multiculturalidad y plurinacionalidad.

Por otro lado, para concretizar los conocidos derechos a una educación intercultural inclusiva y de calidad, a la igualdad de oportunidades, a la no discriminación y a la diversidad individual y cultural, las universidades deben difundir y esforzarse en implementar diversas normas, incorporando actividades integrales. De manera similar, necesitamos repensar al sujeto indígena como un ser consciente de expresión, significado y acción tal y como refiere la teoría del vínculo (Pichón Riviére, 2000, citado en Bacigalupi (2018), la cual incorpora tanto el aspecto emocional como el cognitivo y el conductual, modificados mediante la interacción.

De igual manera, la educación intercultural parte del modelo ontológico de la teoría de Pichón Riviére (1985), citado en Castillero (2017), que resalta al vínculo como elemento esencial de resistencia y adaptación al ámbito social y natural, en la medida en que permite interponerse en el medio simultáneamente afectado. Esta teoría afirma que la forma en que las personas interactúan

con los demás es única para cada individuo, al establecer una estructura relacional y comunicativa especial entre ellos. La estructura marca cómo se interactúa, a través de reglas de comunicación y comportamientos aceptables y adaptativos en la vinculación.

Valles et al. (2021) sostienen que la praxis educativa implica reflexionar de forma crítica sobre la enseñanza y cómo interactuar con los estudiantes. La premisa básica de esta visión es que el profesor debe respetar la dignidad, autonomía e identidad en desarrollo del estudiante. Desde esta representación, Perinés e Hidalgo (2018) destacan la cuestión del reconocimiento social y cultural de cada individuo, a través del cuerpo prismático de diferentes formas de pensar, actuar y ser. El camino cumplido en este escenario lo caracteriza como una estructura intercultural dinámica, inmersa en un complejo vórtice que construye un orden social con énfasis en la igualdad de oportunidades en el marco de una nueva forma de convivencia definida por el equilibrio con la naturaleza, que permite el respeto a la diversidad y los principios del buen vivir (Altmann, 2017).

Asimismo, Aceldo y Quito (2021) exponen que la interculturalidad desde el enfoque educativo ha progresado a través del tiempo y se le ha otorgado relevancia con más ímpetu, deponiendo las creencias populares acerca de las disímiles interpretaciones de la interculturalidad. Por otra parte, Ramos (2020) puntualiza que es en el campo del saber donde encuentran su camino las instituciones de educación superior, con el fin de apartar vacilaciones y controversias acerca del conocimiento hegemónico, hasta buscar un nuevo diseño curricular e incluso una nueva universidad.

Marco normativo

Como señalan Acevedo y Valenti (2017), Ecuador impulsa un marco regulatorio centrado en la promoción de la inclusión social, que brinda herramientas importantes para el diseño e implementación de programas sociales en este sentido. Se está creando una estructura organizacional. Señalan además que el Título VII

del Régimen del Buen Vivir contiene un capítulo denominado “Inclusión y Justicia” que informa la figura de un sistema nacional de inclusión y equidad social.

De igual forma, la Ley Orgánica de Educación Intercultural (2011), en su artículo 2, consagra el principio de justicia de inclusión, así como principios de integridad, interculturalidad y plurinacionalidad de la identidad, y multilingüismo. El documento delimita su alcance, trazando líneas para la aplicabilidad de la educación superior intercultural y bilingüe, con tolerancia a la diversidad cultural (Reglamento de la Ley Orgánica de Educación Intercultural, 2012).

Ejes Institucionales 2021-2025

Mediante Decreto Presidencial No. 57 de 2 de junio de 2021, el Presidente de la República del Ecuador declaró que el diseño e implementación de políticas públicas dentro de la competencia del sistema educativo es de interés nacional. Por tanto, el Ministerio de Educación define cinco ejes para el período 2021-2025, correspondiendo al Plan Nacional de Formación Permanente presentado por la Dirección General Nacional de Educación Continua. En este sentido, se cuenta con el Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (SEIB) de pueblos y nacionalidades ecuatorianas que incluye la educación en todos los niveles hasta los superiores. Este se auxilia en el modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB) para construir una nación plurinacional e intercultural.

Es destacable que en el Ecuador, por ser un país multilingüe y plurinacional en razón de su existencia cotidiana y del derecho establecido en el art.11 numeral 2 de la Constitución, cada nacionalidad tiene garantías para tener su propia educación (art. 26 constitucional). Asimismo, los artículos 4 y 5 de la Ley Orgánica de Educación Superior [LOES] (2010) establecen la forma laica de la educación superior, así como la interculturalidad desde el punto de vista

de la equidad, donde los ciudadanos y ciudadanas de las comunidades indígenas participan de manera individual y colectiva.

En adición, en su artículo 71 (del principio de igualdad de oportunidades), acuerda que en el marco de este principio se garantizan a todos los actores las mismas posibilidades en el acceso, permanencia y movilidad sin discriminación de etnia (arts. 26, 27 y 356). Además, el artículo 9 de la LOES establece la condición indispensable para la construcción del derecho del Buen Vivir, en el marco de la interculturalidad y del respeto a la diversidad. Para su implementación se cuenta con el Plan Nacional para el Buen Vivir en 2013 que reorienta el significado de política pública, al abordar aspectos relacionados con los fundamentos políticos y educativos de la inclusión, así como el currículo en el Ecuador, a partir de las dimensiones de bienestar esperado (Chamorro et al., 2019). La síntesis e instrumentación de todos estos pilares legales constituye la construcción de la imagen de un ciudadano intercultural consciente y comprende su complejo escenario en el desarrollo del Estado y la lucha por el Buen Vivir.

Metodología

Con el objetivo de analizar la instrumentación de la normativa intercultural en algunas universidades públicas del Ecuador, según las percepciones de expertos locales, docentes y estudiantes indígenas, se propone una estructura metodológica mixta. Considerando que toda investigación parte del estado del arte en el tema de estudio, la revisión bibliográfica efectuada contribuyó a la elección de las dimensiones.

En este orden, los pasos seguidos para el estudio se instituyeron de la siguiente forma⁵: Fase 1, con base en siete (7) reuniones previas con varios actores universitarios, se prepararon las entrevistas y redacción de un cuestionario; de estos encuentros surgieron las categorías y subcategorías de análisis sujetas a las siguientes dimensiones: Normativa

5 El presente artículo se basa en una parte de la información obtenida en el marco de una investigación Doctoral realizada durante el año 2020, para indagar sobre la interculturalidad en la Educación Superior en el año 2020

legal, modelo educativo y didáctica utilizada, formación en interculturalidad, inclusión, igualdad, equidad.

Seguidamente se procedió a la fase 2, consulta a los actores educativos (expertos, estudiantes y docentes universitarios) para luego retomar tramos textuales de sus respuestas. En la fase 3, se hizo la organización de datos los cuales fueron analizados mediante estadística descriptiva con una distribución de frecuencias como base de dicho análisis, para hacer entonces la tabulación de los resultados junto con una proyección gráfica que despliega la información. En la fase 4, se hace uso de antecedentes emanados de la revisión bibliográfica, interpretando el contenido para triangular los resultados.

Se recurrió a la población de estudiantes indígenas localizados en la Sierra, seleccionando una muestra intencional no representativa de 70, además de 5 expertos externos y un docente universitario por cada instituto que formó parte de la muestra seleccionada, es decir, 7 docentes (ver tabla 1).

Se elaboró una encuesta para 70 estudiantes indígenas provenientes de las 7 universidades públicas ecuatorianas seleccionadas, tomando una muestra intencional de 10 participantes en cada una de ellas. Se realizó a través de un cuestionario cerrado, diseñado con 15 preguntas referidas al concepto de interculturalidad en el ámbito educativo, específicamente en sus diferentes dimensiones (normativa, inclusión, igualdad, discriminación, acceso). Mientras que el instrumento diseñado para los expertos externos, provenientes de distintas instituciones educativas, fue un guion de 5 preguntas estructuradas. En el caso de los docentes, se aplicó una entrevista semiestructurada.

Tabla 1. Muestra de estudiantes y docentes participantes.

Región de la Sierra	Matrícula de Indígenas año 2020	Muestra de estudiantes	Muestra de docentes
Universidad Nacional de Chimborazo UNACH	68	10	1
Universidad Amawtay Wasi (Quito -Pichincha)	31	10	1
Universidad Técnica de Cotopaxi (Latacunga)	33	10	1
Universidad Técnica del Norte (UTN) (Imbabura)	75	10	1
Universidad Estatal de Bolívar (Guaranda, Bolívar)	112	10	1
Universidad Técnica de Ambato UTA (Ambato- Tungurahua)	42	10	1
Instituto Tecnológico Superior Limón (Macas, Morona Santiago)	70	10	1
Total	431	70	7

Resultados

Percepciones de los estudiantes

Cuando se preguntó a los estudiantes su opinión sobre la normativa intercultural, el 95,7% dijo que era positiva. En este orden, para fines interculturales, el 67,1% dijo que su implementación reduciría la discriminación contra los estudiantes indígenas. El 84,3% de los estudiantes afirmó que la interculturalidad está presente en la formación académica universitaria. El 62,9% dijo que la normativa ha facilitado el acceso a diferentes universidades del Ecuador.

Figura 1. Normativa intercultural

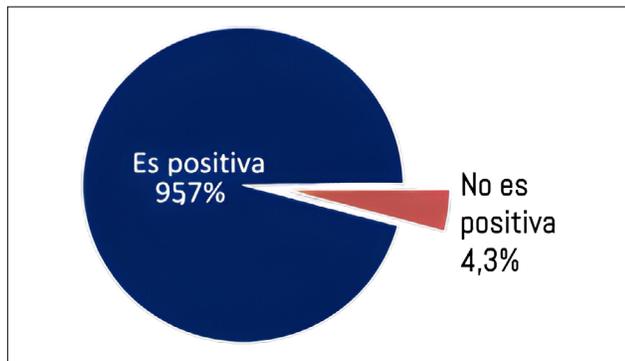


Figura 2. Presencia de la Interculturalidad en la formación Académica Universitaria

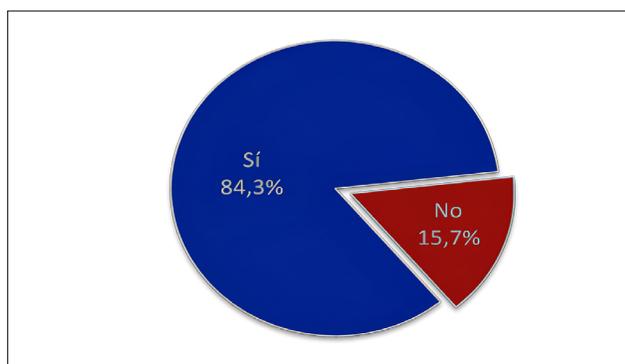
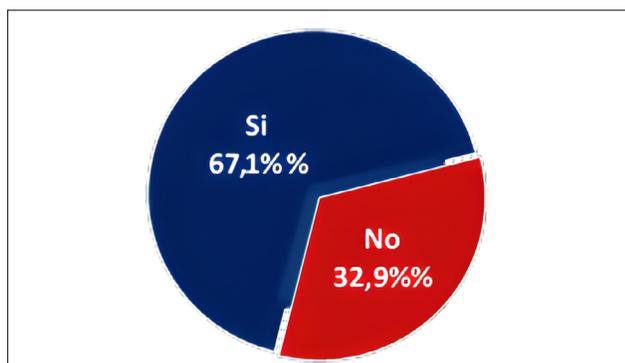


Figura 3. Aplicación de Interculturalidad - Discriminación del Estudiante Indígena



Se deriva de estos resultados que los estudiantes están conscientes de la utilidad de la normativa para reducir la discriminación en educación a los aspirantes indígenas porque es incuestionable su presencia en la universidad del Ecuador.

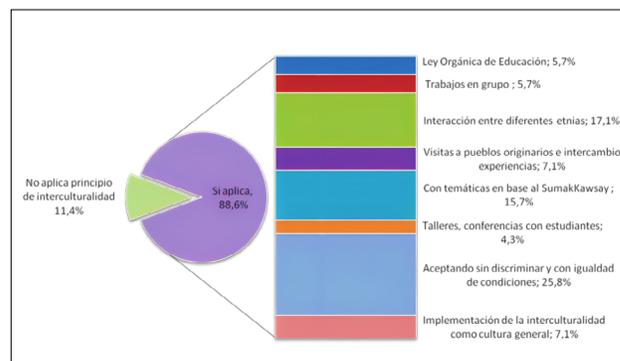
Percepciones de los docentes

Los resultados obtenidos de la encuesta a los docentes, sustentada en el conocimiento que

poseen de su modelo educativo y sus prácticas pedagógicas, con el fin de analizar si están enmarcadas en lo intercultural, se presentan a continuación:

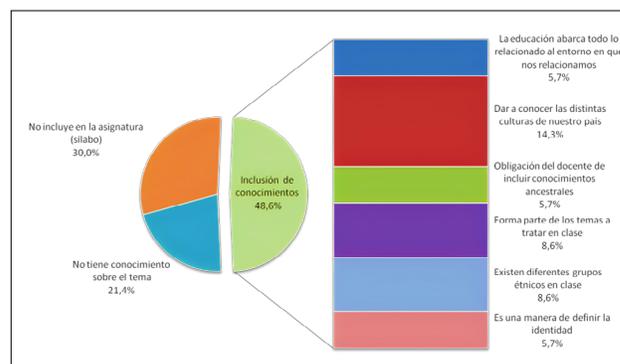
Los docentes afirmaron que el modelo de educación funcional y los métodos pedagógicos que instrumentan se basan en principios interculturales: el 88,6% de los docentes declararon que conocen y aplican principios interculturales en su enseñanza en las universidades, utilizan diferentes métodos y estrategias para crear conexiones dentro y fuera del aula, especialmente donde hay poblaciones heterogéneas de diferentes nacionalidades.

Figura 4. Aplicación de conocimientos del principio de interculturalidad



El 48,6% de los docentes afirmó incluir conocimientos ancestrales en la planificación. Sin embargo, la formación en educación intercultural se realiza de forma asistemática y localizada, porque reconocen no haber recibido ninguna formación.

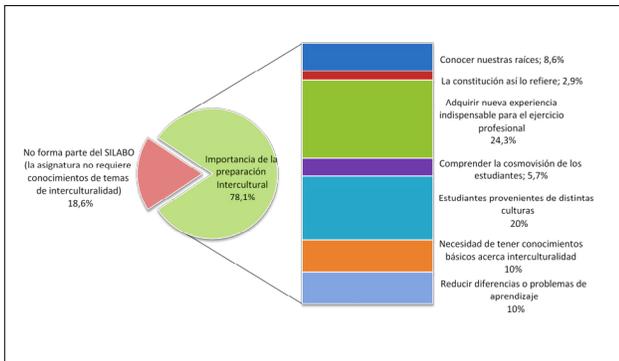
Figura 5. Inclusión de conocimientos ancestrales en planificación curricular



Los propios docentes (78,1%) creen que la formación educativa con temática intercultural es

necesaria para su ejercicio profesional, ya que faltan espacios adecuados de formación específica en las universidades. Más de la mitad de los educadores todavía basan sus contenidos y recursos didácticos en perspectivas coloniales, lo que puede generar un mayor sesgo.

Figura 6. Importancia de la formación en interculturalidad para el ejercicio profesional



Los docentes consideran que la educación intercultural bilingüe es importante para asegurar vínculos de comunicación en el proceso de enseñanza y aprendizaje y al mismo tiempo participar en el principio de igualdad hacia la población universitaria indígena. Desde esta perspectiva, un docente bilingüe puede romper las fronteras lingüísticas de la comunicación y dinamizar el arte de la educación intercultural desde sus lenguas, lo que define el camino a seguir y los avances cognitivos necesarios para superar las fronteras de la discriminación y valorar la lengua ancestral.

Los profesores asumen que la educación intercultural es importante porque la Constitución de la República reconoce al Ecuador como un país pluricultural y multiétnico. El compromiso con la inclusión se está demostrando actualmente, observado con la presencia de pueblos indígenas en las universidades ecuatorianas, sin embargo, el camino hacia la implementación de la formación intercultural aún está en construcción.

En opinión del docente 5, aquí se observa otro desafío para la ejecución del reglamento, porque las universidades aún carecen de personal con una formación intercultural adecuada y talento pedagógico, inclusive cuando en el salón de clases

interactúan con estudiantes de diferentes orígenes culturales.

El docente 2 expone que *“más de la mitad de los profesores de esta universidad no tienen formación intercultural, lo que demuestra que el marco curricular de la universidad no se ajusta a las exigencias constitucionales. Esto también perjudica a los grupos minoritarios que pueden verse vulnerados”*

De igual manera, el docente 1 indica que: *“debe preverse que dicha formación no caiga en concepciones reduccionistas basadas en tergiversaciones de la cultura ancestral, sino que sea emancipadora”*.

En este sentido, así el docente 3 lo indicó: *“para nosotros los docentes ecuatorianos es una obligación incluir los conocimientos ancestrales, porque es una forma de puntualizar la identidad... así esto le permite proteger los conocimientos ancestrales”*.

En consonancia con la visión panorámica de lo expresado por los docentes, se recoge el sentir acerca del conocimiento de los principios de inclusión y su implementación en el contexto áulico.

En definitiva, existe la necesidad de fomentar la creación de una educación más justa e inclusiva que reconozca la diversidad cultural del país, es fundamental repensar la educación universitaria en lo que respecta a la formación docente e incorporar el concepto de interculturalidad. Lo anterior es consistente con el artículo 343 de la Constitución de la República del Ecuador, que insta un sistema educativo nacional encaminado a desarrollar las capacidades y oportunidades individuales y colectivas de la población para posibilitar el aprendizaje, la producción y utilización del conocimiento y constituir una perspectiva intercultural que atienda la diversidad geográfica, cultural y lingüística del país respetando los derechos de las comunidades, pueblos y nacionalidades.

Percepciones de los expertos

El 100 % de los expertos concuerda con la noción de interculturalidad, que lleva hacia un proceso

de inclusión y por ello se destaca la importancia de disponer de un modelo educativo ecuatoriano pertinente para las universidades interculturales, el cual coadyuve a alcanzar una participación exitosa de los jóvenes originarios o indígenas. Esta concepción debe estar fusionada con la Constitución, en busca de despojarnos de la carga todavía colonial del conocimiento epistémico que prevalece en el sistema educativo. Desde tal perspectiva, uno de los expertos hizo la siguiente observación: *“El campo de batalla epistémico se encuentra entre la colonialidad del conocimiento y la rebelión del saber esclavizado. Si no se aplica la norma, corremos el riesgo de reproducir la colonialidad del conocimiento en el sistema educativo”* (comunicación personal, 18 de octubre de 2022).

Desde este horizonte, los participantes consideran que la inclusión social es un requisito para una verdadera interculturalidad. Se abraza, pues, la inclusión social como aquella que posibilita a los individuos, grupos, comunidades o ciudades amenazados por la exclusión, la discriminación o la marginación social, quienes siguen siendo conscientes de su capacidad para participar como agentes eficaces en la construcción del *continuum* de la sociedad en la historia de una nación.

La demanda en el concierto de voces expertas viene dada con la forma de construir soluciones alternas para obtener un modelo inclusivo intercultural que abrace no solo las normativas de la nación vigentes, sino además la visión relacional entre culturas que honra la capacidad de reconocer lo diferente y lo diverso de las culturas en la práctica de la educación intercultural, lo que conlleva la adecuación curricular para fomentar una sociedad inclusiva. De hecho, uno de los expertos asevera que la cooperación de los agentes educativos en el proceso de diseño curricular sigue siendo un reto.

La perspectiva pronunciada por los expertos al cuestionar la aplicación del principio de inclusión, basada en la interculturalidad en la universidad, la cimentación de conocimientos pensados como intervención y creatividad epistemológica, muestra que se visibiliza un papel estratégico de

la Educación Superior en el proyecto nacional ecuatoriano, al conocer las creencias populares acerca de las heterogéneas apreciaciones de la interculturalidad.

Discusión y conclusiones

Los expertos consultados coinciden en varias de sus apreciaciones con lo planteado por autores como Perinés e Hidalgo (2018), Ramos (2020) y García et al. (2021). Lo que es digno de mención, sin embargo, es cómo enfatizan los aspectos político-epistemológicos del proyecto nacional de Ecuador, que ponen en primer plano las funciones de la educación superior. Entienden que tanto la interculturalidad como la inclusión son aspectos que todavía ocasionan conflictos y luchas por intervención de comportamientos discriminatorios y de injusticia social. Esta postura es relevante porque se debe evitar que el principio de interculturalidad llegue a invisibilizarse en el país.

En definitiva, los autores consultados plantean que la interculturalidad en el ámbito educativo ha progresado y tiene mucha relevancia, como lo exponen los actores protagonistas de este estudio, lo que contrasta con las creencias populares acerca de las disímiles interpretaciones de la interculturalidad (Aceldo y Quito, 2021). Por otro lado, aparece como elemento sorpresa en esta investigación que, entre las expectativas de docentes universitarios y expertos en interculturalidad, no apareciera un comentario acerca del ODS 4 (ONU, 2015). En algunas publicaciones acerca de los pueblos indígenas indican que figuran entre los pocos que se benefician del sistema educativo en nuestra región. El avance hacia el logro del ODS 4 pasa necesariamente por mejorar la atención educativa de calidad, inclusiva y equitativa para la población indígena.

No obstante, las perspectivas de los profesores indican la necesidad de una formación educativa sobre el tema de la interculturalidad en la práctica profesional. Se entiende como un marco que se integrará en el discurso universitario y, por tanto, en la práctica formativa. Las universidades todavía carecen de personal suficiente con formación intercultural y con talento pedagógico. En este

sentido, es fundamental repensar la educación universitaria en lo que respecta a la formación docente y abrazar la idea de la interculturalidad para paliar esta deficiencia, de modo que las universidades puedan brindar una educación justa e inclusiva que refleje su diversidad cultural y promuevan la construcción de una educación de calidad, reconocido por el estado, con equidad y justicia social (Corbetta et al, 2018).

Un punto de tensión reside en el hecho de que, si bien el objetivo intercultural está incluido en la normativa como vía hacia la integración, todavía no ha sido claramente aprehendido y reforzado por los agentes universitarios de forma suficiente, aunque, de todos modos, la interculturalidad desde lo educativo ha prosperado últimamente, aportándole fuerza para hacerla más relevante (Aceldo y Quito, 2021). No obstante, las respuestas de los actores demuestran que se requiere una profunda comprensión de la LOES (artículos 4, 5 y 71), que le transmite garantía consustanciada con la norma constitucional (artículo 11) y del objetivo estratégico institucional 3, con su oferta de una educación adaptable y rotativa en tanto alienta a todas las instituciones educativas a adaptar el plan de estudios de manera específica al contexto, de acuerdo con las condiciones locales y las necesidades educativas de la población.

Urge repensar el papel integrador y unificador de las universidades, debido a que todavía no parecen ser capaces de responder a las demandas actuales que señalan la resignificación de la interculturalidad; todavía tienen un largo camino por recorrer para ser pertinentes y perceptivas con su contexto, involucrándose con sus comunidades y, de ese modo, crear equilibrio social y bienestar al alinear sus planes de estudio y programas educativos con los principios del *Sumak Kawsay*.

Frente a las cifras expuestas en los resultados de la investigación, cabe decir que una porción de estudiantes indígenas no percibe anclada fuertemente la concepción intercultural en la universidad, especialmente en la formación académica, lo cual coincide con la percepción de docentes y expertos consultados. Este

panorama invita a reflexionar acerca del significado de universidad y sociedad intercultural, porque raramente se piensa en culturas que persisten con su arraigo. Así, la interculturalidad involucra respeto y aprendizaje, conocer y dejar que parte de esa otra mirada me constituya, para llegar a asumir el compromiso de aportar al desarrollo.

La experiencia investigativa presentada es un aporte a la epistemología de la interculturalidad, al reconocimiento y exaltación de lo multiétnico en Ecuador, que poco a poco ha ido impregnando el sistema educativo. No obstante, una limitante de la investigación fue el tipo de muestreo, por lo que sería importante indagar en otras regiones del país.

Por tanto, se recomienda continuar con este tipo de estudio contrastando lo intercultural y su inmanencia en universidades de todo el territorio ecuatoriano, abordándola desde el poder de la inclusión y el desarrollo sostenible, en sintonía con García et al (2021) que expone el enfoque intercultural inclusivo como el camino más idóneo y ético para lograr la convivencia.

Finalmente, una recomendación o sugerencia práctica para los docentes es fomentar en la universidad donde labora, una formación pedagógica de manera inmediata acerca del pilar intercultural que es esencia del país, con el fin de rediseñar curricularmente aquellos aspectos que destaquen los fundamentos, la normativa constitucional y leyes del Ecuador respecto a la interculturalidad y que, además, tanto estudiantes como docentes la proyecten realizando investigaciones al respecto en tanto apoye la discusión productiva del tema y se socialicen sus motivaciones y beneficios, con la finalidad de inducir el arraigo a la ancestralidad.

Referencias bibliográficas

- Aceldo, J. y Quito, L. (2021). La interculturalidad en el Ecuador: un análisis crítico de sus fundamentos, aportes y desafíos en la educación. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 5(6), 12116-12127. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v5i6.1219

- Acevedo, C. y Valenti, G. (2017). Exclusión social en Ecuador. Buen vivir y modernización capitalista. *Polis, Revista Latinoamericana*, 16(46), 151-174. <https://doi.org/10.4067/S0718-65682017000100151>
- Alonso, S., Roque, Y. y Juárez, V. (2019). La educación intercultural en el contexto ecuatoriano de educación superior: un caso de innovación curricular. *Tendencias Pedagógicas*, 33, 47-58. <https://doi.org/10.15366/tp2019.33.004>
- Altmann, P. (2017). Sumak Kawsay as an Element of Local Decolonization in Ecuador. *Latin American Research Review*, 52(5), 749-759. <http://dx.doi.org/10.25222/larr.242>
- Basail, A. (2022). Interculturalidad crítica y crítica del interculturalismo. *LiminaR Estudios Sociales y Humanísticos*, XX(1), 2-12. <https://doi.org/10.29043/liminar.v20i1.905>
- Bacigalupi, M. (2018). Pichón Riviere - el vínculo y teoría de los grupos. ESaLud. <https://www.esalud.com/pichon-riviere/>
- Castillero, O. (2017, febrero 7). La teoría del vínculo de Pichon-Riviere. *Psicología y Mente*. <https://psicologiymente.com/social/teoria-vinculo-pichon-riviere>
- Chamorro, Ch., Loor, G. y Agreda, J. (2019, Mayo-Agosto). El buen vivir y la inclusión: Una reflexión desde la legislación educativa ecuatoriana. *Revista Electrónica Educare*, 25(2), 203-219. <https://doi.org/10.15359/ree.25-2.12>
- Confederación de Nacionales Indígenas del Ecuador (2019). Universidad indígena cambia su estatus de privada a pública 2018 (Ecuador). CONAIE. <https://conaie.org/2018/05/18/universidad-indigena-cambia-estatus-privada-publica/>
- Corbetta, S., Bonetti, C., Bustamante, F. y Vergara, A. (2018). *Educación intercultural bilingüe y enfoque de interculturalidad en los sistemas educativos latino-americanos*. Avances y desafíos. Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). Naciones Unidas. https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/44269/1/S1800949_es.pdf
- Cuestas, J. (2019). Sumak Kawsay. *Ánfora*, 26(47), 109-140. <https://doi.org/10.30854/anf.v26.n47.2019.636>
- Delbury, P. (2020). ¿Racismo en la educación inclusiva? Una mirada desde la interculturalidad crítica. *Revista Electrónica Educare (Educare Electronic Journal)*, 24(1), 1-15. <http://doi.org/10.15359/ree.24-1.22>
- Domínguez, C. (2019). *Interculturalidad y aulas inclusivas. Intervención de PsicoSocio-Educativa en la Desadaptación Social (IPSE-DS)*, 12, 31-45.
- Espinoza, E. (2020). Estrategia metodológica para la interculturalidad en la formación docente. *Universidad y Sociedad*, 12(2), 369-379. <http://scielo.sld.cu/pdf/rus/v12n2/2218-3620-rus-12-02-369.pdf>
- Figuroa, D. (2018). Identidad y alteridad en el diálogo intercultural. Un acercamiento desde la intersubjetividad cultural. *Revista de Antropología Experimental* (18), 195-207. <https://doi.org/10.17561/rae.v0i18.2357>
- Gajardo, J. (2018). *El multiculturalismo y su perspectiva en la jurisprudencia del tribunal europeo de derechos humanos y la corte interamericana de derechos humanos* [Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Madrid]. https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/686212/gajardo_falcon_jaime.pdf?sequence=1
- García, B., Lozano, J. y Cerezo, M. (2021). Educación intercultural-inclusiva desde el patrimonio cultural: la voz del alumnado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(3), 185-201. <https://doi.org/10.6018/reifop.456421>
- Hinojosa, A., Orellana, M., y Toledo, C. (2020). Participación de los pueblos indígenas en la educación superior: un análisis descriptivo. *Revista ESPACIOS*, 41(23), 232-243. <https://www.revistaespacios.com/a20v41n23/20412320.html>

- Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (2017). Programa Nacional de Estadística 2017-2021. <https://www.ecuadorencifras.gob.ec/documentos/>
- Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (2022). VIII Censo de Población, *VII de Vivienda y I de Comunidades*. Nueva Biblioteca Virtual. <https://www.ecuadorencifras.gob.ec/base-de-datos-censo-de-poblacion-y-vivienda/>
- Krainer, A. y Chaves, A. (2021). Interculturalidad y educación superior, una mirada crítica desde América Latina. *Revista de la educación superior*, 50(199), 27-50. <http://resu.anui.es.mx/ojs/index.php/resu/article/view/1798>
- Ley Orgánica de Educación Intercultural [LOEI]. Registro Oficial N° 417. Oficio No. T.4691-SNJ-11-499. 31 de Marzo de 2011 (Ecuador). <https://www.asambleanacional.gob.ec/es/leyes-aprobadas?leyes-aprobadas=All&title=Ley+Org%C3%A1nica+de+Educaci%C3%B3n+Intercultural&fecha>
- Ley Orgánica de Educación Superior [LOES]. Registro Oficial Suplemento 298. Oficio No. T. 4454-SNJ-10-1512. 12 de Octubre de 2010 (Ecuador). <https://www.epn.edu.ec/wp-content/uploads/2015/06/LOES1.pdf>
- Ley Orgánica Reformatoria a Ley Orgánica de Educación Superior. Registro Oficial N° 297. Oficio No. SAN-2018-1245. 2 de Agosto de 2018 (Ecuador). <https://procuraduria.utpl.edu.ec/sitios/documentos/NormativasPublicas/>
- Olivera, I. y Dietz, G. (2017). Educación superior y pueblos indígenas: marcos nacionales para contextualizar. *Anthropologica*, 35(39), 5-23. <https://doi.org/10.18800/anthropologica.201702.001>
- Organización de las Naciones Unidas. (2015). *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. https://unctad.org/system/files/official-document/ares70d1_es.pdf
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2017). *Educación. Interculturalidad*. <http://www.unesco.org/new/es/quito/education/education-and-interculturality/>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2021). *Políticas de educación inclusiva Estudios sobre políticas educativas en América Latina*. Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE). <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379487>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura -IESALC-UNC. (2018). *Educación Superior Diversidad cultural e intercultural en América Latina*. Editorial de la UNC.
- Perinés, H. e Hidalgo, N. (2018). La escuela confía en que los estudiantes podemos cambiar el mundo”: un estudio de las escuelas que trabajan para la justicia social. *Revista Colombiana de Educación*, 75, 19-38.
- Ramos, R. (2020). *La interculturalidad en la Educación Superior Universitaria Ecuatoriana período 2007-2017* [Tesis doctoral, Universidad de Palermo UP]. <https://dspace.palermo.edu/dspace/handle/10226/2411>
- Reglamento General a la Ley Orgánica de Educación Intercultural. Decreto Ejecutivo 1241. Registro Oficial Suplemento 754. 26 de Julio de 2012 (Ecuador). <https://www.gob.ec/regulaciones/reglamento-general-ley-organica-educacion-intercultural>
- Ríos, C. (2020). Interculturalidad y universidad. *Journal of the Selva Andina Research Society*, 11(1), 57-59. <https://doi.org/10.36610/j.jsars.2020.110100057>

- Rodríguez, M. (2018). Construir la interculturalidad. Políticas educativas, diversidad cultural y desigualdad en el Ecuador. *Íconos - Revista de Ciencias Sociales*, (60), 217-236. <https://doi.org/10.17141/iconos.60.2018.2922>
- Rodríguez, M. (2019). Interculturalidad y educación intercultural bilingüe: Vacíos y desafíos en Ecuador. En M. Osuna Rodríguez y M. Rivera Mateos (Eds.), *VII Premio Intercultural "Luis Rodríguez" de investigación e innovación sobre interculturalidad* (pp. 7-31). UCO PRESS (Universidad de Córdoba). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7011158>
- Valles, K., Valles, M., Torres, L., Del Valle, D. (2021). Praxis educativa por docentes universitarios para un aprendizaje significativo. *Panorama*, 15(29), 141-157. <https://doi.org/10.15765/pnrm.v15i29.2591>
- Zapata, Y. (2020). Universidad, multiculturalidad, interculturalidad y sociedad: Desafíos del acompañamiento comunitario intercultural desde la URACCAN. *Revista Universitaria del Caribe*, 25(02), 44-51. <https://doi.org/10.5377/ruc.v25i02.10474>

La implicación de los estudiantes universitarios en contingencia



Alicia Rivera Morales¹

Universidad Nacional Autónoma
de México
alirimo@hotmail.com

The engagement of university students in contingency

Recibido: 2 de octubre de 2023 | Aprobado: 1 de diciembre de 2023

Resumen

Estudiar la implicación del estudiantado en su trayectoria formativa permite explicar sus resultados académicos con base en dimensiones importantes del contexto universitario. El presente estudio describe la implicación de estudiantes de la Universidad Pedagógica Nacional durante la pandemia por el COVID-19. Se pretende responder a la pregunta: ¿qué factores influyen en la permanencia, la implicación de los estudiantes y qué les impulsa para continuar con su proceso formativo en la universidad a pesar de la contingencia por COVID-19? Para ello, se diseñó una investigación de tipo cuantitativo-descriptivo. Participaron en el estudio 110 estudiantes que cursaban el octavo semestre en el curso 2021-II de las licenciaturas en Administración Educativa, Pedagogía y Psicología Educativa de la Universidad Pedagógica Nacional, en la que se forman profesionales en el campo de la educación. Se aplicó el cuestionario NSSE (*National Survey of Student Engagement*), constituido por cinco áreas: nivel de reto académico, aprendizaje activo y colaborativo, interacción entre profesores y estudiantes, experiencias educativas enriquecedoras y ambiente del campus. En los resultados se muestra que los factores de implicación más sobresalientes son la motivación, la práctica docente y la interacción, además del apoyo académico institucional, en menor medida. Se muestra también que, a pesar de la falta de interacción entre pares y de aprendizaje colaborativo, los participantes continuaron motivados por el peso de los demás factores. La evaluación sobre los docentes está polarizada, marcada por la capacidad de los mismos para el trabajo en modalidad virtual, además de que consideran que fueron pocos los apoyos académicos institucionales.

Palabras clave: Participación estudiantil, aprendizajes, pandemia, estudiantes universitarios

¹ Doctora en Ciencias de la Educación con Acentuación en Docencia. Es Profesora Titular de la Universidad Pedagógica Nacional de México y Profesora de Posgrado de Pedagogía de la UNAM. Para contactar a la autora: alirimo@hotmail.com

Abstract

Studying the involvement of the student body in their educational path makes it possible to explain their academic results based on important dimensions of the university context. The present study describes the involvement of students from the National Pedagogical University in the Covid19 pandemic. The aim is to answer the question: What factors linked to student engagement or involvement counteracted school dropout in times of pandemic? To achieve this objective, quantitative-descriptive research was designed. 120 students participating in the study were in the eighth semester in 2021-II of the degrees in Educational Administration, Pedagogy and Educational Psychology at the National Pedagogical University. The NSSE (National Survey of Student Engagement) questionnaire was applied, consisting of five areas: level of academic challenge, active and collaborative learning, interaction between teachers and students, enriching educational experiences and campus environment. The results show that the most outstanding involvement factors are motivation, teaching practice and interaction, to a lesser extent institutional academic support; it is also shown that the students were affected by the almost zero interaction between peers and collaborative learning. The evaluation of teachers is polarized, marked by the teachers' ability to work in virtual mode, in addition to the fact that they consider there was little institutional academic support.

Keywords: Student participation, learning, pandemics, university students

Introducción²

La implicación estudiantil ha aparecido en la investigación como la variable transversal más influyente en los resultados de aprendizaje y la permanencia en los estudios. Es un factor vinculado a la calidad de la experiencia de los estudiantes en su trayectoria universitaria, que permite ir más allá de los resultados académicos y analizar otras dimensiones importantes del contexto universitario (participación, sentimiento de pertenencia, calidad de los aprendizajes, relaciones interpersonales). Por ello se han convertido en foco actual de investigación de gran relevancia en la formación universitaria aspectos relativos a la calidad de los aprendizajes, los motivos del abandono, la riqueza de las coreografías didácticas, la adaptación del currículo a las expectativas de los estudiantes, etc.

Uno de los iniciadores, Astin (1984), menciona que el engagement es “la cantidad de energía física y psicológica que el estudiante dedica a la experiencia académica” (p. 518). Según este autor, cuando el

estudiante está implicado dedica una energía y tiempo considerables a estudiar, se siente bien en el contexto universitario, interacciona frecuentemente con otros estudiantes y con el profesorado, al igual que participa de manera activa en las organizaciones de estudiantes.

Por su parte, McCormick et al. (2013) señalan que los estudios sobre el tema surgieron como una forma de desplazar la atención de los aspectos más materiales y burocráticos hacia los procesos de enseñanza, así como las condiciones y prácticas asociadas al aprendizaje de los estudiantes. Se trata de dar la palabra a los estudiantes para que relaten su experiencia y valoren la calidad de la oferta formativa que les ofrecen las universidades en las que cursan sus estudios. El punto de partida es que la formación ofrecida está mediada por la forma en que estos viven su experiencia universitaria en lo que se refiere a su implicación efectiva.

Es así que el *engagement* se vincula con condiciones personales de los sujetos, su esfuerzo, el contenido

² En este estudio se continúa explorando una línea de investigación iniciada junto con colaboradores (Rivera y Ruiz, 2020; Rivera e Izquierdo, 2020), por lo que algunos referentes teóricos que se citan en la introducción coinciden con trabajos anteriores. Sin embargo, se han realizado ajustes en el diseño metodológico y los hallazgos expuestos son novedosos.

e intensidad de las acciones que realiza, la gestión de su tiempo (Kuh y Hu, 2001). En definitiva, dicha vinculación hace referencia a la “calidad del esfuerzo que los estudiantes invierten en actividades valiosas desde el punto de vista educativo que contribuyen directamente al logro de los resultados deseados” (p. 555). Leach y Zepke (2011) afirman que la responsabilidad de la implicación recae sobre tres tipos de factores: a) entorno de aprendizaje; b) motivación personal; c) circunstancias externas. En opinión de Finn (1989), el centro escolar es un espacio en donde se destaca la parte conductual del alumno, pues durante su formación académica hay cierto nivel de participación constante (a nivel de institución, salón, actividades extraescolares, asistencia, relaciones con compañeros, etc.). De igual manera, el estado psicológico o emocional puede influir en el sentido de pertenencia del alumno con la institución. De acuerdo con este autor, los comportamientos no participativos pueden caracterizarse por no aprovechar las estrategias constructivas para el aprendizaje, o bien participar en conductas negativas que pongan en desventaja el aprendizaje (Finn, 1993).

Yorke (2006) menciona que las acciones tomadas por las instituciones para involucrar a los alumnos tienen un impacto significativo sobre el éxito académico, la reducción de tasas de abandono, el nivel de empleabilidad y las actitudes positivas hacia el aprendizaje a lo largo de la vida. De manera similar, el referido autor sostiene que la confianza en uno mismo, la eficacia y las cualidades personales, junto con los atributos metacognitivos del pensamiento, el aprendizaje y la resolución de problemas son características importantes en la implicación estudiantil. Por tanto, la relevancia de estudiar el *engagement* está en conocer cómo se involucran e implican los estudiantes con su proceso de aprendizaje y qué estrategias pueden emplear las instituciones para la mejora de sus políticas y prácticas en busca de impactar en el aprendizaje de los estudiantes (Kuh y Hu, 2001). La implicación académica se vincula con el aprendizaje profundo y efectivo cuando un estudiante construye su propio conocimiento y, para que esto se lleve a cabo, es necesario contar con la determinación y el compromiso personal intenso de realizar algo.

Estos autores nos recuerdan la importancia del contexto, del clima dentro de la universidad. Hoy los factores contextuales no se limitan únicamente al escenario universitario sino al entorno que viven los y las estudiantes en medio de la incertidumbre para el desarrollo de los procesos educativos, como la generada por la pandemia del COVID-19. Por tal motivo, en este trabajo centramos la atención en la respuesta de los estudiantes durante el confinamiento, sin soslayar las situaciones en las que se encuentran, tomando en cuenta también el soporte de videoconferencias, asesorías vía Zoom, Teams, webex, Meet, etc., correo electrónico o WhatsApp, junto con las limitaciones o fallas en la conectividad.

Gazca (2020) señala que, debido al cierre de escuelas y la adaptación de la enseñanza en modalidad virtual, los estudiantes se vieron forzados a aprender desde casa con clases a distancia, lo que limitó las posibilidades de continuar estudiando, ya que no todos contaban con acceso a las tecnologías o plataformas. Rujas y Feito (2021) afirman que las desigualdades educativas influyeron en una “pérdida de aprendizaje”. Por su lado, Jacobo et al. (2021), en su investigación con estudiantes mexicanos universitarios, evidenciaron que el miedo al COVID-19 provocó en los jóvenes pensamientos asociados a abandonar la escuela, sentimientos de pérdida de tiempo por permanecer en ella, así como la falta de comprensión en actividades escolares.

Por su parte, Rivera e Izquierdo (2020) indican que los retos a los que se han enfrentado los estudiantes durante la pandemia son los siguientes: Falta de equipo y fallas de conectividad y de recursos económicos, problemas emocionales, violencia doméstica, pérdidas familiares, necesidad de trabajo y falta de comunicación entre maestros y alumnos (p. 150).

Lo más grave que enfrentó el estudiantado en el tiempo de pandemia fue el duelo por las pérdidas de familiares, los contagios y problemas económicos (Rivera e Izquierdo, 2020). Además, las mismas autoras señalan que estuvieron presentes ciertos cambios emocionales en los estudiantes, tales como la tristeza, el enfado, irritabilidad, angustia,

preocupación, estrés, síntomas depresivos, problemas de sueño, entre otros. Podemos ver cómo la pandemia afectó la motivación de los estudiantes, en el momento en que externaron que se sentían frustrados, estresados, tristes y presionados por no poder entender las actividades que los profesores les enviaban, puesto que en sí no recibían clases en línea; los estudiantes mencionaron que algunos profesores sólo se dedicaban a enviar trabajos y dar instrucciones, pero muy pocos se tomaban el tiempo para resolver dudas o explicar detalladamente lo que solicitaban. (Rivera e Izquierdo, 2020, p.295)

Así lo confirman Hernández et al. (2020), quienes mencionan que los docentes notaban el cansancio de sus estudiantes por las tareas, al grado de ver la necesidad de atender la incertidumbre de los alumnos, las dudas, la inquietud por construir saberes, consensuarlos y debatirlos, aunada a la necesidad de que los profesores dejaran de ser los protagonistas y dieran la palabra a los estudiantes; sin embargo, eso les costó demasiado.

De acuerdo con Zavala-Guirado et al. (2018) y Román (2013), hay dos tipos de factores asociados al abandono escolar: Los factores externos, de los cuales se destaca: a) el nivel socioeconómico como el principal factor que influye en el abandono educativo; b) el tipo de estructura familiar, es decir, no contar con el apoyo de la familia puede repercutir en el desempeño académico del estudiante; y c) el género y edad, pues, según las estadísticas, las mayores tasas de abandono afectan en su mayoría al estudiantado masculino y, en cuanto a la edad, el abandono oscila entre los 12 y 18 años de edad. De acuerdo con la autora, los factores internos se pueden clasificar de la siguiente manera: a) la exigencia académica; b) las expectativas e intereses de los jóvenes y c) el tipo de relación entre docentes y alumnos” (p. 43).

Por su lado, Reyes de Cozar (2016) y DeVito (2016) demuestran que algunos estudiantes coincidieron en que los contextos universitarios ricos en retos intelectuales les permiten desarrollar sus capacidades de exploración a través de la interacción y trabajando en contenidos relevantes y significativos, lo cual aumenta su autoestima y rendimiento.

Como bien es sabido, el abandono escolar ha estado presente constantemente; sin embargo, en estos últimos dos años, la situación del abandono se acentuó debido a la pandemia por COVID-19. De acuerdo con el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), durante la pandemia, 5.2 millones de estudiantes, comprendidos desde educación básica hasta la educación superior, no continuaron con sus estudios. De esta población, jóvenes de entre 19 y 29 años indicaron que al menos el 23.4 % abandonó sus estudios por falta de recursos, el 33.1 % no continuó en la escuela porque tenía que trabajar y el 5.2 % no continuó por motivos directamente relacionados con la COVID-19. (INEGI, 2021). En el Informe del Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC, 2020) uno de los impactos derivados de la pandemia se pudo observar en el equilibrio socioemocional, lo que ha disminuido las ganas de los estudiantes por seguir estudiando.

Precisamente, una problemática en estos tiempos de contingencia es el abandono escolar en los jóvenes universitarios y el hecho de que este puede estar asociado a la falta de motivación durante el proceso de enseñanza y aprendizaje. En tal sentido, la relevancia del presente trabajo radica en que los resultados podrán contribuir a revisar la práctica docente acerca de la eficacia de los métodos, técnicas, estrategias, etc., que se emplean en las aulas y a la propia institución para reenfocarse en mantener a toda la comunidad motivada e interesada en involucrarse más en su formación académica. De esta manera, los beneficiados serán los estudiantes porque se podrá trabajar en conjunto sobre el o los ejes que resulten significativos para su permanencia escolar.

Este trabajo se justifica en el aspecto teórico, ya que el análisis desarrollado aporta una amplia gama de investigaciones en las que se sustentan los diversos factores que favorecen el rendimiento y éxito académico del alumnado. La información ofrecida puede servir a futuras investigaciones para detectar qué aspectos pueden intervenir en la decisión de los estudiantes de continuar o no con sus estudios. Asimismo, determinar los factores que conforman la implicación estudiantil contribuirán

a la mejora del aprendizaje y la motivación, de tal manera que el estudiante pueda sentirse seguro y satisfecho de lo que ha logrado durante su proceso de formación.

Con base en lo anterior, partimos de la pregunta ¿qué factores influyen en la permanencia, la implicación de los estudiantes y qué les impulsa para continuar con su proceso formativo en la universidad a pesar de la contingencia por COVID-19? El objetivo es indagar qué factores influyen en la permanencia, el grado de implicación de los estudiantes y qué les impulsa para continuar con su proceso formativo en la universidad. En los siguientes apartados se explican los principales factores asociados a la implicación, los cuales se constituyen en variables medibles del instrumento de investigación aplicado para dar respuesta al objetivo. Luego se explican los procesos metodológicos llevados a cabo y se describen los hallazgos.

Fundamentación teórica

Factores asociados al *engagement*

Diferentes investigaciones señalan elementos como las características del contexto, las de los propios estudiantes, las diferentes materias, el clima de aula, las diferentes metodologías (Meo et al., 2013; Zepke y Leach, 2011) o la actividad en que los estudiantes están involucrados (Shernoff y Csikszentmihalyi, 2009). Enfatizando los modelos teóricos, se puede encontrar que el *engagement* parte desde un carácter psicológico y un carácter intervencionista, centrado el primero en la variabilidad de factores internos, así como en los obstáculos o facilidades que posibilitan o dificultan que el estudiantado se sienta implicado (Reyes, 2016).

Los modelos intervencionistas, por su parte, plantean el grado en que las organizaciones colaboran en el objetivo de potenciar y/o facilitar el *engagement*, a través de propuestas de intervención de carácter preventivo, tanto a nivel individual como colectivo (Al-Alwan, 2014). El deseo intrínseco de los estudiantes, de acuerdo con Voke (2002), les genera motivación para ser partícipes en trabajos atractivos.

Tomando en cuenta las propuestas de ambos modelos, a continuación se describen algunos factores asociados:

Motivación. La motivación es considerada en la literatura como un factor clave que influye directamente en la mejora de los resultados de aprendizaje de los estudiantes. Para Saeed y Zyngier (2012), en el contexto académico, la motivación del estudiante hace alusión al grado en que el mismo se esfuerza y se centra en el aprendizaje con el fin de lograr resultados exitosos. Estos autores mencionan que la motivación es el prerrequisito para poder desarrollar *engagement* en los estudiantes. “Existen dos tipos de motivaciones clasificadas como intrínsecas (inherentes al sujeto o la propia tarea) o extrínsecas (cuyo origen se encuentra fuera del sujeto o de la tarea)” (Corpus, McClintic-Gilbert y Hayenga, 2009, p. 134).

Contexto institucional. La institución debe ser un entorno en el que se puedan incorporar elementos participativos con la finalidad de la mejora educativa, así como también es indispensable sustentar las prácticas pedagógicas que se llevan a cabo, ya que de esta manera se logrará incidir en resultados académicos favorables para los estudiantes (Bolívar 2010). “El aula es un espacio de transacciones y de cambios permanentes en donde logran destacar la dinámica de los motivos, el cambio de escenarios, las relaciones entre profesores y alumnos, las expectativas y atribuciones de los alumnos en términos de desempeño, la valoración del tipo de tareas, las valoraciones personales, etc.” (Huertas, et al. 2001, p. 135).

Por otra parte, “las acciones que realiza la institución educativa pueden contribuir a la integración social y académica de los estudiantes. Se involucran programas o proyectos encaminados a atender las necesidades consideradas transversales en los alumnos” (Guzmán et al., 2020, p.31). Por ello la preocupación de ofrecer actividades extracurriculares (deporte, arte y cultura, conferencias, acción social, entre otras), que abren la posibilidad al estudiante de ser dinámico dentro de la universidad (Pozón, 2014). Aspeé, citando a Brint et al. (2018), también resalta la importancia de

crear una cultura educativa favorable y fortalecer la interacción fuera del aula como parte de las experiencias educativas que se brindan en la institución, lo que, según Plasencia (2020), incide en la decisión de permanecer en la universidad, por el sentimiento de pertenencia y el compromiso que se fomenta.

Interacción. La interacción puede ser entendida como el intercambio de información, ideas, perspectivas y puntos de vista entre el estudiante y el profesorado o los administrativos de la institución, un factor importante en el desarrollo cognitivo y social del estudiante (Pascarella y Terenzini, 2005; Astin, 1993). Por su parte, Friesen (2009) clasifica las interacciones que se pueden llevar a cabo en los contextos educativos en función de sus actores. Estas relaciones pueden agruparse en: a) profesor-alumno (Pedagógica), b) alumno-alumno (Entre iguales), c) alumno-comunidad (Contexto) y d) alumno-contenidos (Contenidos).

Varias investigaciones consideran que este es un factor fundamental que influye en el *engagement*. McNeely (2005) la considera como una fuerza conductora en todo proceso de aprendizaje y remarca, así como Barnes et al. (2007), la importancia del aprendizaje a través de la interacción social. La relación entre alumnos y profesores puede ser el aspecto más relevante a tener en cuenta para conocer la motivación. El manejo del *feedback* es, posiblemente, la guía más importante para conocer la influencia que los profesores producen en los estudiantes (McLean, 2003).

Por su parte, Fernández-Lasarte (2019) pone de manifiesto que las relaciones de amistad inciden en la implicación, “pues estas ayudan a prevenir y afrontar las amenazas de abandono” (p. 24). Este apoyo social, como lo menciona Caplan (1974), hace referencia a la percepción del estudiante de sentirse valorado, querido y parte de una red social que comparte responsabilidades. El apoyo percibido por parte de las amistades hace que se sientan socialmente conectados y dispuestos a experimentar sentimientos positivos hacia lo académico (Juvonen et al., 2012).

Uso de las TICS. Estudios confirman que la exploración por medios digitales que ejercen los estudiantes durante el proceso de implicación es un factor importante para tomar en cuenta. Windham considera que “la atención de los estudiantes está dirigida a modelos innovadores; por lo tanto, si se pretende que los estudiantes logren un *engagement* positivo y elevado, se debe recurrir a modelos en el que las aulas sean similares a lo que se encuentran fuera de la escuela” (2005, p. 49). McMillan y Morrison (2006) afirman que el uso de internet con fines de trabajo y exploración, así como sus características y estrategias de uso, se han entrelazado con los hábitos naturales de las nuevas generaciones (Barnes et al., 2009). Para que la educación tenga relevancia en la vida de los estudiantes, debe tener el propósito de ofrecer un modelo rico en elementos tecnológicos que les permita a los alumnos desarrollar sus capacidades, lo que resulta más motivante para estudiantes de generaciones digitales (Dunleavy y Milton, 2009), sobre todo si se promueve el estudio autónomo y la libre exploración a través de las TICS (Carlson, 2005)

Evaluación. Una evaluación que favorezca el *engagement* debe ser parte principal y cotidiana del proceso de aprendizaje; no algo aislado a lo que los alumnos se enfrentan esporádicamente y que, generalmente, genera incertidumbre y/o malestar (Friesen, 2009). Por ello se recomienda evitar la costumbre de entender la educación como algo estático, sin tomar en cuenta que el aprendizaje es un fenómeno continuo y que las capacidades de los estudiantes se pueden trabajar, desarrollar y moldear (Claxton, 2006).

Asimismo, se exponen siete características que el British Assessment Reform Group (2006) propone para lograr una evaluación generadora de *engagement*: a) La evaluación debe estar imbricada en el proceso de enseñanza y aprendizaje; b) los estudiantes deben conocer los objetivos; c) los estudiantes conocen estándares con los que compararse; d) los estudiantes deben participar en el proceso de autoevaluación; e) el *feedback* habilitará a los estudiantes a conocer el siguiente paso en la resolución de problemas complejos; f) los

educadores deben creer firmemente en que todos los estudiantes pueden mejorar; g) la evaluación es responsabilidad del profesor y de los estudiantes a través del diálogo, la reflexión y la observación de los datos de los que dispongan (Reyes de Cozar, 2016, p. 150).

Coreografías docentes. Este factor vinculado a la implicación alude a la forma de enseñanza que ponen en práctica los docentes en distintas modalidades, presencial o virtual, por lo que las estrategias o coreografías son punto esencial en dicho proceso. Los recursos que se utilicen dentro del ambiente educativo, de acuerdo con Tenutto et al. (2004), tienen que facilitar la enseñanza y el aprendizaje y de esta manera, llevar a adquirir conceptos, habilidades, actitudes y destrezas. El papel del docente contribuye de manera significativa en la orientación, motivación y aprendizaje de los estudiantes mediante las técnicas o estrategias didácticas que se utilicen (Villacrés, 2011).

Currículum. Desde la visión educativa, un modelo curricular cumple con la función de detallar la metodología y el diseño de los componentes de un plan en donde se sitúan los contenidos impartidos, tipo de evaluación y los objetivos esperados en los estudiantes (Vidal y Pernas, 2007), de manera que el estudiante pueda autorregularse durante el proceso de aprendizaje, teniendo claridad de qué esperar. Igualmente, es necesario que los contenidos curriculares sean significativos para los estudiantes y que sea evidente su utilidad para la vida [Reyes de Cozar, (2016) y DeVito (2016)].

Método

La presente investigación se llevó a cabo desde un diseño de corte cuantitativo-descriptivo (Vega-Malagón et al., 2014). Es decir, “se pretende seleccionar una serie de cuestiones y medir cada una de ellas independientemente, para analizar y explicar lo que se investiga” (Hernández et al., 2014, p. 70).

Se recurrió a la adaptación de dos cuestionarios sobre implicación académica, en los que se tomaron como referencia algunas preguntas, pero cambiando la redacción de algunas de estas, de manera que se enfatizó la modalidad virtual en la que se encontraban los estudiantes en el momento

de su aplicación y para su mejor entendimiento. Adicional a esto, se agregaron algunos ítems al cuestionario. Dicho instrumento cuenta con una escala de medición ordinal: Muy a menudo, a menudo, a veces y nunca; asimismo, se tomaron en cuenta 10 factores que influyen en la implicación académica: 1) la motivación, 2) el contexto institucional, 3) la interacción, 4) las tecnologías, 5) los retos intelectuales, 6) la evaluación, 7) las coreografías didácticas, 8) las estrategias de aprendizaje, 9) el currículum y 10) estado emocional.

El primer cuestionario estandarizado que se tomó como referencia en esta investigación fue la adaptación al contexto mexicano del NSSE (*National Survey of Student Engagement*) (Astin, 2017) el cual mide la frecuencia con la que un estudiante realiza diversas acciones escolares. La adaptación fue realizada por Rivera y Ruiz en el 2020 y el cuestionario está construido sobre 5 dimensiones relacionadas con la implicación académica, aunque en este estudio sólo se consideran tres: 1) Desafío académico (factor estrategias de aprendizaje). 2) Experiencias con la facultad (factor interacción y coreografías didácticas). 3) Entorno del campus (factor contexto institucional). Respecto a la validez y confiabilidad del instrumento, se indica que el cuestionario fue sometido a un análisis factorial con estudiantes de primer y último año, en el cual se obtuvo un 60 % de la varianza y una correlación entre factores de .80 (NSSE, 2014).

El segundo instrumento utilizado en esta investigación fue una adaptación del cuestionario asociado al modelo de *engagement* multifactorial mixto diseñado por Reyes de Cozar (2016), en el que se miden cinco componentes, de los cuales en este estudio únicamente se incluyeron tres: 1) Motivaciones (factor motivación). 2) Ambientes de aprendizaje (factor uso de las tecnologías, retos intelectuales, evaluación). 3) Estado emocional (factor estado emocional).

En este trabajo participaron 110 estudiantes de octavo semestre de tres licenciaturas de la Universidad Pedagógica Nacional de México: Licenciatura en Administración Educativa (LAE), Pedagogía (LP) y Licenciatura en Psicología Educativa (LPE) (Ver Tabla 1).

Tabla 1. Características de los participantes

Licenciatura	Género		Edad			Promedio escolar			Alumno regular		Asignaturas a deber		
	M	F	18-25	26-39	40 o más	7.0-7.9	8.0-8.9	9.0-10	Si	No	0	1	2
LAE	21.2%	78.7%	70%	21.2	8.7%	5%	37.5%	57.5%	88.7%	11.2%	88.7%	3.7%	7.5%
LPE	20%	80%	75%	25%			60%	40%	90%	10%	90%	6.4%	3.6%
LP		100%	50%	20%	30%	10%	20%	70%	80%	20%	80%	10%	10%

La tabla muestra que la mayoría de los estudiantes encuestados son del género femenino, entre 18 y 25 años de edad, con promedio escolar ubicado entre el 8.0 y 8.9 y más del 80 % de ellos y ellas son alumnos regulares, es decir, no adeudan materias.

Resultados

Para el análisis, se recopilaron las respuestas a las preguntas contenidas en la encuesta, se organizaron con base en los factores vinculados con el engagement de los estudiantes en cuanto a: 1) motivación, 2) contexto institucional, 3) interacción, 4) uso de las TICS, 5) evaluación, 6) coreografías didácticas, y 7) currículum.

1) Motivación

Tabla 2. Motivación

Tabla 2

Motivación

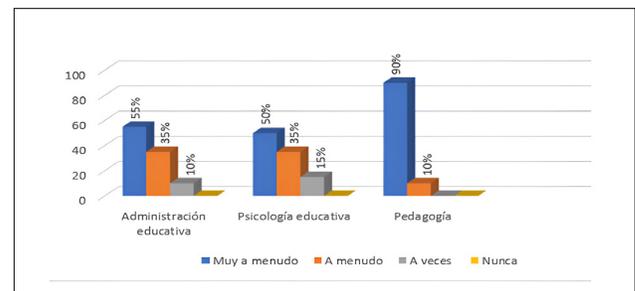
	Muy a menudo	A menudo	A veces	Nunca
Me planteo mis estudios universitarios por el gusto de aprender cosas nuevas.	41.8%	45.5%	11.8%	0.9%
Me planteo mis estudios porque me resulta atractiva y significativa mi carrera y lo que pueda aprender en ella.	24.5%	47.3%	27.3%	0.9%
Los estudios universitarios suponen la posibilidad de alcanzar el éxito académico.	57.3%	32.7%	10%	
Me planteo mis estudios como medio para conseguir reconocimiento social, personal y académico.	44.5%	30.9%	20%	4.5%
Me planteo mis estudios como medio para tener una educación superior con mejores oportunidades.	83.6%	14.5%	1.8%	

Fuente: Elaboración propia.

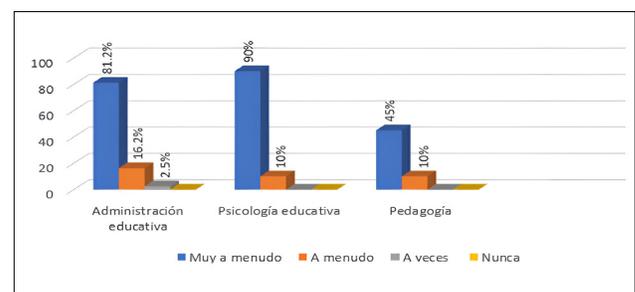
Uno de los principales factores relacionados con la implicación estudiantil es la motivación para realizar las actividades escolares. Tal como se muestra en la Tabla 2, el 83.6 %, es decir la mayoría de los estudiantes, muy a menudo continúa con sus estudios universitarios porque piensa en un futuro con mejores oportunidades y el 57.3 % de los

participantes muy a menudo consideran que con sus estudios superiores pueden alcanzar el éxito académico.

En los gráficos siguientes (Figuras 1 y 2), se muestran algunos datos comparativos entre las tres licenciaturas, en torno a la motivación.

Figura 1. Los estudios universitarios suponen alcanzar el éxito

Los resultados predominantes indican que más de la mitad de la población de las tres licenciaturas, donde sobresale Pedagogía, consideran que sus estudios les brindan la posibilidad de alcanzar el éxito académico (Ver Figura 1).

Figura 2. Mis estudios como medio para mejores oportunidades

De acuerdo con la Figura 2, arriba del 80 % de los estudiantes encuestados consideran que sus estudios son un medio para tener mejores oportunidades, razón suficiente para no abandonar los estudios y comprometerse con su formación académica.

Distintos autores confirman los resultados anteriores, a los cuales añaden que la motivación es uno de los pilares más fuertes en el proceso de implicación educativa. Veiga et al. (2015), en un estudio realizado a jóvenes universitarios, destacan lo fundamental que resulta el contexto social y académico de los estudiantes para que estos puedan involucrarse dentro y fuera del aula, pues la motivación que reciben es un factor clave para continuar estudiando y no desertar. Por otra parte, Saeed y Zyngier (2012) señalan que la motivación no sólo tiene que ver con palabras de afecto, sino con el interés que encuentra el estudiante dentro del aula y que lo motiva a seguir aprendiendo y a poder alcanzar sus metas.

2) Contexto institucional

De acuerdo con Shernoff (2012), un entorno de aprendizaje puede ser complejo desde la perspectiva de un estudiante, pues, en ocasiones, el contexto representa para unos un apoyo, mientras que para otros, este puede ser visto como un desafío en su trayectoria académica. En la primera situación, la institución provee de recursos a la comunidad para poder aplicarlos en actividades como apoyar el desarrollo de competencias o facilitar las relaciones. La segunda situación puede considerarse un desafío escolar, ya que a veces las actividades empleadas desde la institución representan un obstáculo en la vida de los alumnos, debido a la dificultad que se tiene para realizarlas (Shernoff, et al., 2014). (Ver Tabla 3).

Tabla 3. Contexto Institucional

Tabla 3
Contexto Institucional

	Muy a menudo	A menudo	A veces	Nunca
La institución se preocupa por brindar apoyo para su bienestar general (atención, servicio, instalaciones, etc.) para que usted se sienta implicado.	32.7%	39.1%	22.7%	5.5%
Participo en actividades y eventos de la institución (deporte, arte, cultura).	8.2%	9.1%	30%	52.7%
El contexto escolar (institución y autoridades educativas) se preocupa y brinda oportunidades para involucrarse socialmente e implicarse.	13.6%	32.7%	41.8%	11.8%

Fuente: elaboración propia.

Un poco más de la mitad de los estudiantes (52.7 %) señaló que nunca participaron en actividades extracurriculares impartidas por la universidad en pandemia, lo que indica una baja implicación con la institución generada por el contexto. El 41.8 % coincide en que las autoridades educativas pocas veces se preocuparon de que la comunidad pudiera sentirse implicada en actividades escolares. (Ver Tabla 3).

3) Interacción

Tabla 4. Interacción

	Muy a menudo	A menudo	A veces	Nunca
El docente proporciona la atención adecuada sobre un tema o trabajo en progreso.	35.5%	32.7%	30%	1.8%
He dialogado sobre mi desempeño académico con un miembro de la universidad.	35.5%	32.7%	23.6%	8.2%
El círculo de amistades y otros estudiantes me motivan a trabajar en proyectos o asignaciones del curso.	30%	33.6%	28.2%	8.2%
Me implicó cuando la relación y comunicación con mis compañeros y profesores es fluida y hacen que me desempeñe mejor en clase.	27.3%	35.5%	24.5%	12.7%
Pido ayuda a mis compañeros para comprender mejor el material del curso.	36.4%	30%	30%	3.6%

De acuerdo con la Tabla 4, sólo el 36.4 % de los estudiantes buscó y encontró apoyo en sus compañeros para la realización de trabajos escolares, a pesar de que se desempeñan de mejor manera cuando existe la interacción entre ellos. Durante la pandemia la interacción entre compañeros y docentes se dio muy poco, o en línea, a través de las aulas virtuales, WhatsApp o redes sociales. Estos resultados coinciden con lo expuesto por Fernández-Lasarte (2014), quien afirma que la relación entre pares es una de las variables más significativas en el proceso de implicación de un estudiante, pues el vínculo colaborativo y afectivo ayuda en la prevención del abandono escolar. Académicamente los estudiantes pueden tener deseos de superarse si se sienten apoyados por personas que comparten los mismos objetivos que ellos; por tanto, si comparten

y experimentan sentimientos positivos hacia las actividades escolares podrán implicarse de mejor manera hacia lo académico (Juvonen et al., 2012).

4) Uso de las TICS

Como se puede observar en la Tabla 5, a menos de la mitad (49.1%) les resultó provechoso hacer uso de las herramientas digitales. Estos resultados refrendan algunos hallazgos por Carlson (2005), en los que afirma que las tecnologías son un medio de comunicación enriquecedor en la formación de los estudiantes, al ofrecer autonomía e independencia en el aprendizaje.

Tabla 5. Uso de las TICS

	Muy a menudo	A menudo	A veces	Nunca
Busco y encuentro información relevante en internet que me ayuda a llevar a cabo y superar la asignatura.	43.6%	44.5%	10.9%	0.9%
Los profesores me facilitan el uso de herramientas tecnológicas (medios audiovisuales, bibliotecas virtuales, etc.).	22.7%	49.1%	24.5%	3.6%
Me resulta interesante y utilizo todas las posibilidades de las nuevas tecnologías (uso de internet) para fines de trabajo en clase.	47.3%	41.8%	10.9%	

Como se puede observar en la Tabla 5, las tendencias más significativas en cuanto al uso de las tecnologías de la información y la comunicación de los universitarios indican que al 49.1 %, cerca de la mitad de los estudiantes, a menudo les resultó de provecho hacer uso de las herramientas digitales destinadas a la búsqueda de información. Estos resultados también refrendan lo señalado por Carlson (2005), ya que las estrategias que se construyen mediante una plataforma fomentan su involucramiento con la universidad.

Por otra parte, al menos el 47.3 % de los estudiantes muy a menudo consideró interesante utilizar internet para hacer sus trabajos escolares y sus clases en línea. Al respecto, Dunleavy y Milton (2009) sostienen que las nuevas generaciones necesitan una educación de calidad y las tecnologías digitales han sido un gran apoyo para los estudiantes, pues los elementos empleados motivan a los alumnos a desarrollar sus capacidades intelectuales en un 100 %.

5) Evaluación

En este factor se encontró que el 56.4 % de los encuestados opinaron que los docentes a veces promovían la autoevaluación en sus alumnos. (Ver Tabla 6).

Tabla 6. Evaluación

	Muy a menudo	A menudo	A veces	Nunca
Considero que las retroalimentaciones de mi docente son enriquecedoras, rápidas y detalladas.	54.5%	32.7%	11.8%	0.9%
Las evaluaciones resultan útiles para clarificar y corregir mis errores.	30.9%	50.9%	14.5%	3.6%
Los docentes promueven la autoevaluación en los alumnos	9.1%	30%	56.4%	4.5%

Fuente: elaboración propia

En los datos se muestra que un 54.5 % consideró enriquecedoras las retroalimentaciones hechas por sus docentes; mientras que un 50.9 % de los mismos estudiantes compartieron que a menudo dichas evaluaciones resultaron útiles para clarificar y corregir sus errores. Estos datos concuerdan con lo que Claxton (2006) puntualizó en uno de sus estudios, pues, según el autor, los docentes siguen arraigados en un modelo de enseñanza tradicional en donde a los estudiantes no se les exige ser personas más críticas, sin tomar en cuenta que su aprendizaje puede ser un elemento en el que pueden trabajar, desarrollar y moldear sus capacidades.

6) Coreografías docentes

En la Tabla 7, se señala que el 59.1 % de los universitarios indicaron que a menudo se sintieron implicados en su aprendizaje porque las estrategias empleadas por sus docentes resultaron significativas. Este hallazgo se confirma de igual manera en un estudio realizado por Sacristán y Pérez (1993), en el que se indica que las estrategias de enseñanza y aprendizaje, así como el ambiente que se genera dentro del aula son un factor clave para elevar su rendimiento escolar y prevenir el abandono de los estudios.

Tabla 7. Coreografías docentes

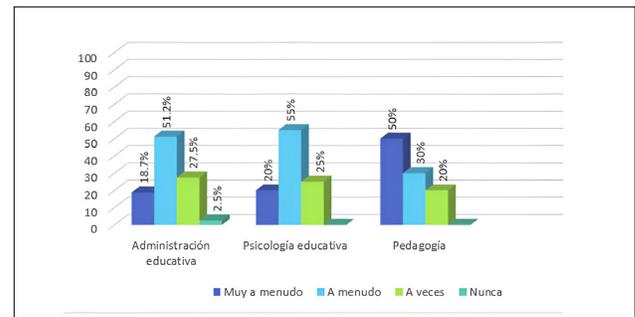
	Muy a menudo	A menudo	A veces	Nunca
Me implico cuando los docentes tienen una actitud positiva de dinamismo, entusiasmo y atienden mis necesidades.	20%	48.2%	30%	1.8%
Considero que las estrategias empleadas por mi docente son creativas e impartidas de forma organizada.	21.8%	50%	26.4%	1.8%
Los docentes hacen uso de recursos multimedia para hacer más atractivas las clases y explicar puntos difíciles.	16.4%	41.8%	40%	1.8%
Me siento implicado (a) porque las estrategias y explicaciones de los profesores me resultan significativas.	14.5%	59.1%	24.5%	1.8%
Los docentes usan las propuestas de dudas e ideas que les planteo para hacer más atractivas las clases y ampliar contenidos de las asignaturas.	3.6%	14.5%	46.4%	35.5%

Elaboración propia.

En este sentido, los primeros indicadores para esta categoría indican qué tan frecuentemente los docentes se mostraron dinámicos y entusiasmados al impartir las clases. De modo parecido, se pretende conocer si las estrategias de los profesores influyen en el aprendizaje de los estudiantes, qué tan recurrentes son las clases tradicionales o, en el caso contrario, si se ha utilizado un sistema distinto. Por último, tomando en cuenta que la didáctica promueve un aprendizaje significativo en los estudiantes, conviene reconocer que se debe en gran medida a las estrategias propuestas y empleadas por los docentes. En este caso, en el cuestionario fue necesario identificar si la implicación de los estudiantes, con las técnicas y métodos de enseñanza creativas y artísticas resultó representativa durante su formación.

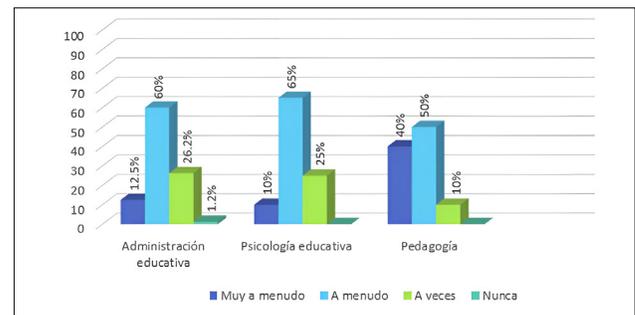
Se puede observar que el 50 % de los estudiantes señalaron que a menudo sus docentes pusieron en práctica estrategias de forma organizada, lo que contribuyó en su formación en pandemia.

En la comparación por licenciatura, respecto al comportamiento de los datos en este rubro, se observó que para un 51.2 % de LAE, un 55 % de LPE y un 50 % de Pedagogía, las estrategias empleadas por sus docentes fueron creativas y se presentaron de manera organizada (Ver Figura 3).

Figura 3. Las estrategias empleadas por mi profesor son creativas y organizadas.

Elaboración propia

Tal como se muestra en la Figura 4, el 60 % de estudiantes de LAE, 65 % de LPE, 50 % de Pedagogía señalaron que a menudo se sintieron implicados en su aprendizaje porque las estrategias de sus docentes les resultaron significativas.

Figura 4. Me siento implicado (a) en mi aprendizaje porque las estrategias del docente son significativas.

Elaboración propia

De manera general, la tabla anterior indica que la población de estudiantes de la licenciatura en Psicología Educativa se implican más en el factor coreografías didácticas, pues muy a menudo consideran que las estrategias creativas empleadas por sus docentes son un elemento que favorece su aprendizaje, lo que los motiva a continuar con su formación académica.

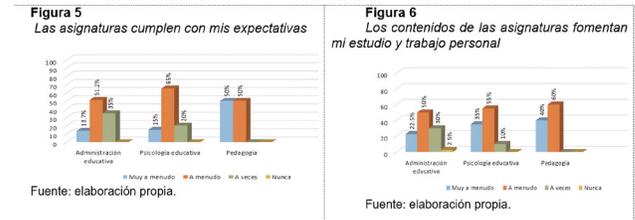
7) Currículum

Casi la mitad de los estudiantes de este estudio se encuentra implicado por el plan de estudios, según se muestra en la Tabla 8.

Tabla 8. Currículum

	Muy a menudo	A menudo	A veces	Nunca
Los contenidos de las asignaturas me motivan a ampliar mis conocimientos fuera de clase.	25.5%	45.5%	28.2%	0.9%
Las asignaturas cumplen mis expectativas sobre el curso.	17.3%	53.6%	29.1%	
Los contenidos de las asignaturas fomentan mi estudio y trabajo personal.	26.4%	51.8%	20.9%	0.9%
Mi rendimiento académico depende de los contenidos que se ven en clase.	25.5%	40.9%	30.9%	2.7%

El 53.6 %, un poco más de la mitad de los universitarios opinaron que a menudo las asignaturas durante su ciclo escolar cumplieron sus expectativas sobre el curso. El 51.8 % opinaron que a menudo los contenidos vistos durante el ciclo escolar fomentaron su estudio y trabajo personal. El comportamiento de los datos en el análisis comparativo por licenciatura muestra que el 51.2 % de la población de LAE, el 65 % de LPE y el 50 % de Pedagogía indicaron que a menudo las asignaturas del curso cumplieron con sus expectativas mediante la modalidad virtual (Ver Figuras 5 y 6)

Figuras 5 y 6

De acuerdo con los hallazgos en el factor currículum, los estudiantes de Psicología Educativa están más implicados en su aprendizaje, pues las tendencias están por encima del 50 %, ya que consideraron que el plan de estudios fomentó en gran medida su aprendizaje durante su último ciclo escolar.

En el ejercicio comparativo por licenciatura se observa que los estudiantes de LPE se encuentran más implicados en su aprendizaje debido a los siguientes factores: 50 % en motivación; 40 % en interacción, 60 % en coreografías didácticas, 60 % en currículum. Los de LAE, coreografías didácticas (55.6 %), currículum (50.6 %); motivación (49.6 %) y 38.1 % en contexto institucional. Las estudiantes de Pedagogía indicaron en motivación 61.2 %, 50 % en uso de las TICS y 46.6 % en evaluación. (Ver Tabla 9).

Tabla 1. Características de los participantes

Factor Licenciatura	Motivación	Contexto institucional	Interacción	Uso de las TICS	Retos intelectuales	Evaluación	Coreografías didácticas	Estrategias de aprendizaje	Currículum
LAE	49.6%	38.1%	35%	45.6%	30.6%	28.6%	55.6%	52.5%	50.6%
LPE	50%	20%	40%	42.5%	42.5%	35%	60%	70%	60%
LP	61.2%	25%	30%	50%	15%	46.6%	40%	50%	55%

Fuente: elaboración propia.

En síntesis, el orden de los factores vinculados a la implicación de los estudiantes en tiempos de pandemia, por orden de importancia son: 1) motivación, 2) currículum, 3) uso de las TICS, 4) evaluación, 5) coreografías docentes, 6) interacción y 7) contexto institucional.

Discusión de los resultados

Los resultados de este estudio reafirman la idea de Kuh y Hu (2001) cuando se refieren a que “la calidad del esfuerzo que los estudiantes invierten en actividades valiosas desde el punto de vista educativo contribuyen directamente al logro de los resultados deseados” (p. 555). Coincidimos con Fredricks et al. (2004) y Trowler, en algunas de las dimensiones que añaden fuerza a la implicación, tales como la participación en actividades curriculares y extracurriculares, que en este caso se vieron limitadas debido a la pandemia. Igualmente, el sentimiento de pertenencia en su relación con compañeros y el profesorado no tuvo refuerzo en actividades fomentadas, por su imposibilidad durante el confinamiento, de modo que la interacción entre compañeros fue limitada, aun cuando es uno de los factores más importantes en la implicación académica, tal como lo mencionan Pascarella y Terenzini (2005); en cuanto a que el aprendizaje es más efectivo cuando el estudiante participa activamente en su educación y trabaja en conjunto con otros estudiantes, también este fue un factor que se presentó poco, por obvias razones.

En concordancia con lo expuesto por Parada y Pérez (2014) el *engagement* académico muestra una considerable relación con variables como la edad y el nivel escolar cursado. En este caso, los y las estudiantes cursaban el último semestre de la carrera y se evidenció, a pesar de la pandemia, el interés, la motivación y la implicación que presentaron los estudiantes hacia su aprendizaje, con la motivación como el factor más importante. Para la variable en relación con el sexo, se encontró que las mujeres mostraron mayor dedicación que los hombres, así lo hacen notar los datos de Pedagogía, mientras que en la satisfacción con la carrera se notó una correlación positiva de vigor frente a los estudios, como se muestra en el caso de los estudiantes de Psicología Educativa.

La motivación ha sido conceptualizada como un proceso único en el que la conducta tiende a activarse, direccionarse y mantenerse en el tiempo. En este estudio, referente a un período de confinamiento, este factor fue fundamental, ya que la conducta del estudiante se transformó de acuerdo a su autopercepción, sus expectativas y las metas que desea alcanzar académicamente. Destaca también que la motivación no sólo llevó al estudiante a adquirir un cierto nivel de implicación activa frente a su aprendizaje, sino que le permitió ser un individuo perseverante, capaz de enfrentar obstáculos, como el de COVID-19. Los resultados de este trabajo confirman que la motivación es uno de los pilares más fuertes en el proceso de implicación educativa para que los alumnos puedan involucrarse dentro y fuera del aula, además de ser un factor clave para continuar estudiando y no desertar.

En este período de pandemia, se manifestó una contraposición con lo expuesto por Krause (2011), quien habla de la importancia que tienen los entornos educativos para efectuar el aprendizaje en estudiantes universitarios, dentro o fuera del plan de estudios formal, dado que los hallazgos muestran que la conexión alumno-institución fue casi inexistente; por tanto, este fue un factor que favoreció escasamente el nivel de implicación académico relacionado con un aprendizaje efectivo. Guzmán, et al. (2009) afirman que las acciones que emplee una institución educativa fomentan en gran medida la implicación de sus estudiantes. No obstante, debido al confinamiento, las instituciones no tuvieron posibilidad de crear y desarrollar ambientes enriquecedores de aprendizaje para los estudiantes fuera de las aulas. Es evidente, entonces, que hubo falta de actividades extracurriculares (deporte, arte y cultura, conferencias, acción social, entre otras), mismas que garantizan al estudiante ser un alumno dinámico dentro de la institución.

Asimismo, el aprendizaje que adquiere el alumno en el proceso de formación se enriquece más cuando se comparte y se lleva a cabo con sus pares. Por tanto, el diálogo, la discusión en temas y trabajos y la participación activa en colaboración con otros facilita la construcción de saberes (Pineda-

Báez et al., 2014). En el caso que nos ocupa, la relación entre pares fue una de las variables poco significativas en el proceso de implicación de los estudiantes, en virtud del aislamiento en pandemia y la falta de interacción.

Por otra parte, la evaluación es relevante en la formación académica, pues además de proporcionar información en la que se reflejan los logros académicos y las calificaciones, son un gran generador de *engagement*. En la contingencia sanitaria, las retroalimentaciones de los y las docentes, así como la autoevaluación jugaron un papel importante en la implicación estudiantil, a pesar de realizarse de manera virtual.

Un factor significativo fue el de las coreografías didácticas, las cuales beneficiaron el aprendizaje debido a la creatividad de cada sesión. En varios casos se dejó de lado la idea tradicional de impartir clases y se ofrecieron experiencias interesantes para los estudiantes. Debido al confinamiento, las prácticas docentes se vieron limitadas y afectadas, pero, pese a ello, los docentes se preocuparon por continuar empleando estrategias significativas que implicaran a los estudiantes en su aprendizaje. Por consiguiente, en opinión del alumnado, la enseñanza a distancia resultó relevante por la forma en que fue impartida por sus profesores.

El factor currículum vinculado a la implicación se manifestó cuando los y las estudiantes de Psicología Educativa expresaron sentirse más satisfechos con los contenidos del plan de estudios, pues los consideraron interesantes y desempeñaron sus tareas y actividades de mejor manera.

En síntesis, definido el *engagement* a partir de 7 factores: 1) motivación, 2) aprendizaje activo; 3) retroalimentación y autoevaluación; 4) expectativas de un mejor futuro; 5) las coreografías didácticas; 6) el currículum; 7) cooperación entre estudiantes, los resultados vistos permiten visualizar que algunos de ellos influyeron considerablemente de manera positiva en la implicación de los estudiantes y su aprendizaje en tiempos de pandemia por el COVID-19.

Conclusiones

Nos propusimos indagar sobre los factores vinculados al *engagement* que ayudan a entender cómo pudieron ser útiles para prevenir el abandono escolar en tiempos de COVID-19. Con base en los resultados del estudio, podemos señalar que los estudiantes se sienten más implicados en su aprendizaje cuando reciben apoyo de los docentes y compañeros e, igualmente, cuando se plantean sus estudios como manera de conseguir el éxito académico y ser reconocidos socialmente, razones que los motivan a no desertar. La motivación puede transformar y forjar sus propias actitudes y capacidades en relación con la escuela y la mayoría de los ellos, enfocados en los mismos propósitos, señalan que el éxito profesional proviene de un buen aprovechamiento académico. Por tanto, mientras tengan objetivos y motivación para cumplir con ellos, puede haber una mejor y mayor implicación en los estudiantes.

Como segundo hallazgo de interés, se encontró que el currículum ocupó un lugar importante en la implicación de los estudiantes en la pandemia. A través de su formación se va transformando su conocimiento y consideran que en un futuro estarán en los escenarios profesionales.

Es importante tomar en consideración que dentro de este factor existen otras variables que influyen en la permanencia de los jóvenes, como la manera de evaluar los aprendizajes y la amplitud e innovación pedagógica con la que se imparten los contenidos, de manera que se conviertan en aprendizajes significativos que más adelante puedan fomentar el trabajo personal de un estudiante.

En este estudio se consideró como factor de implicación el uso de las tecnologías digitales, cambio crucial originado por la pandemia, el cual, en primer lugar, obligó a millones de estudiantes a cambiar totalmente la modalidad de sus estudios y, en segundo lugar, al ser un tema actual en el que los estudiantes están cada vez más inmersos, estas pueden ser destacables en su formación. Las tecnologías se convirtieron en el pilar fundamental de los educandos, ya que las clases programadas

virtualmente, la conexión como requisito indispensable para poder tomar las sesiones, las plataformas para poder interactuar con los demás y las computadoras como recursos para poder ingresar y seguir desarrollándose, fueron algunos de los nuevos retos a los que se enfrentaron los estudiantes en su último ciclo escolar. De acuerdo con los participantes, el uso del internet, las herramientas digitales o los medios por los que tomaban las asignaturas les ayudaron a llevar a cabo las actividades educativas y superar los retos, logrando conocimientos no solo dentro del aula, sino fuera de ella, pues, así mismo, lograron conocer más a fondo el uso de estas plataformas.

La experiencia del aprendizaje virtual resultó una experiencia nueva e innovadora, al principio informal y poco sistematizada, que a la larga ayudó a los jóvenes a acercarse e implicarse más en su propio aprendizaje, aunque con poco conocimiento sobre las herramientas más complejas.

En general, se encontró que factores como la motivación, el currículum, las coreografías didácticas y la evaluación tuvieron impacto positivo en la implicación, no así los relacionados con la interacción y el contexto institucional, que contribuyeron muy poco en el engagement, debido al confinamiento por el COVID-19.

En relación con los análisis comparativos que se realizaron por licenciatura, se demostró que en cada una de ellas hay un factor que predomina, y se encontró que la población estudiantil de Psicología Educativa es la más implicada en la mayoría de los factores.

Finalmente, se considera necesario ahondar en este tema desde una perspectiva cualitativa, a fin de conocer más a fondo el papel de los factores en su vinculación con el *engagement* o implicación de los estudiantes en su proceso de aprendizaje. El conocimiento sobre este campo contribuirá a atender con un enfoque más actualizado el abandono escolar.

Los datos anteriores confirman que, aun cuando estén presentes en la cotidianeidad escolar todos los factores que construyen la implicación en el

estudiante, no todos pueden generar la misma implicación en los y las estudiantes.

Es necesario destacar que la limitación de este estudio radica en que se observan sólo resultados de corte cuantitativo, con categorías establecidas a priori. Por tanto, futuras investigaciones deberán adentrarse en un acercamiento más detallado a variables que comprendan la implicación en cada licenciatura, así como escuchar las voces de los protagonistas en relación a cada uno de los factores, a fin de proponer estrategias que conduzcan a reducir las tasas de deserción escolar.

Referencias bibliográficas

- Amar, V. (2006). Planteamientos críticos de las nuevas tecnologías aplicadas a la educación en la sociedad de la información y de la comunicación. *PixelBit, Revista de medios y educación*, 27, 1-6.
- Archambault, J., y Chouinard, R. (1996). *Vers une gestion éducative de la classe*. G. Morin.
- Astin, A. (1984), Participación de los estudiantes: una teoría del desarrollo para la educación superior. *Journal of College Student Development*, 40 (5), 518-529.
- Astin, A. (2017). Are You Smart Enough?: How Colleges' Obsession with Smartness Shortchanges Students. *Liberal Education*, 103(2), n2.
- Beltrán, J. (1993). Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje. Síntesis.
- Carlson, S. (2005). The net generation goes to college. The chronicle of higher education, *Creative Education*, 8(3), 52, A34.
- Claxton, G. (2006). Expanding the capacity to learn: A new end for education. In *Opening Keynote Address, British Educational Research Association Annual Conference* (Vol. 6).
- DeVito, M. (2016). Factors influencing student engagement (tesis de posgrado), Sacred Heart University.

- Plasencia, A. (2020). Abandono escolar en la Educación Media Superior. *RIESED-Revista Internacional de Estudios sobre Sistemas Educativos*, 2(10), 449-464.
- Díaz, F. y Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. Mc Graw Hill.
- Finn, J. (1989). Withdrawing from school. *Review of Educational Research*, 59(2), 117-142.
- Finn, J. (1993). *School Engagement & Students at Risk*. <https://eric.ed.gov/?id=ED362322>
- Fredricks, J., Blumenfeld, P. y Paris, A. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74, 59-109.
- Gazca, L. (2020). Implicaciones del coronavirus covid-19 en los procesos de enseñanza en la educación superior. RIDE. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 11(21).
- Hernández, R., Fernández, C y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. (6° ed.). McGraw Hill Education.
- Jacobo, G., Máynez, I., y Cavazos, J. (2021). Miedo al Covid, agotamiento y cinismo: su efecto en la intención de abandono universitario. *European journal of education and psychology*, 14(1), 1-18.
- Juvonen, J., Espinoza, G., y Knifsend, C. (2012). The role of peer relationships in student academic and extracurricular engagement. *En Handbook of research on student engagement*, 387-401.
- Krause, K. (2011). Transforming the learning experience to engage students. In L. Thomas y M Tight (Eds.), *Institutional transformation to engage a diverse student body*. Emerald Group Publishing Limited. 10.1108/S1479-3628(2011)6
- Kuh, G. y Hu, S. (2001). Los efectos de la interacción entre estudiantes y profesores en la década de 1990. *Review of Higher Education*, 24 (3), 309-332.
- Leach, L., y Zepke, N. (2011). Engaging students in learning: A review of a conceptual organiser. *Higher Education Research & Development*, 30(2), 193-204.
- McCormick, J. P. (2011). *Machiavellian democracy*. Cambridge University Press.
- McCormick, A. C., Kinzie, J., y Gonyea, R. M. (2013). Student engagement: Bridging research and practice to improve the quality of undergraduate education. In *Higher Education: Handbook of Theory and Research*, pp. 47-92. Springer Netherlands.
- National Survey of Student Engagement (2014). *Psicometric Portafolio*. Psychometric Portfolio: NSSE: Evidence-Based Improvement in Higher Education: Indiana University
- Parada, M., y Pérez, C. (2014). Relación del *engagement* académico con características académicas y socioafectivas en estudiantes de Odontología. *Educación Médica Superior*, 28(2), 199-215.
- Pascarella, E. y Terenzin, P. (2005). *How College Affects Students, A Third Decade of Research* (2nd ed.). Jossey-Bass.
- Pineda-Báez, C., Bermúdez-Aponte, J. J., Rubiano-Bello, Á., Pava-García, N., Suárez-García, R., y Cruz-Becerra, F. (2014). Compromiso estudiantil y desempeño académico en el contexto universitario colombiano. *RELIEVE. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 20(2), 1-20.
- Reyes de Cózar, S. (2016). Fortalecer la implicación y el compromiso de los estudiantes con la universidad. Una visión multidimensional del engagement (tesis doctoral), Universidad de Sevilla. <https://idus.us.es/handle/11441/52285>
- Rivera, A. e Izquierdo, L. (2020). Retratos de los estudiantes a través de sus narrativas frente a la pandemia. En: I. Guzmán y R. Marín (Coords.). *El triunfo de la vida sobre el temor a la muerte: narrativas sobre COVID-19 y educación*, pp. 319-340. Red Mundial Abya Yala: Porrúa.

- Rivera, A. y Ruiz, A. (2020). Compromiso de estudiantes universitarios en tiempos de pandemia. En Sánchez, A. (Ed.), *La psicología y el proceso educativo: análisis, reflexiones y experiencias en México: ¿Qué nos aporta el concepto psicológico al entendimiento del proceso educativo?* (pp. 146-159). Centro de estudios, clínica e investigación psicoanalítica S.C.
- Román, M. (2013). Factores asociados al abandono y la deserción escolar en América Latina: una mirada en conjunto. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(2), 33-59.
- Rujas, J. y Feito, R. (2021). La educación en tiempos de pandemia: una situación excepcional y cambiante, *Revista de Sociología y Educación*, 14(1). <https://doi.org/10.7203/RASE.14.1.20273>
- Saeed, S., y Zyngier, D. (2012). How motivation influences student engagement: A qualitative case study. *Journal of Education and learning*, 1(2), 252-267.
- Sacristán, G. y Pérez, Á. (1993). *Comprender y transformar la enseñanza*. Morata.
- Sheroff, D. J., y Csikszentmihalyi, M. (2009). Cultivating Engaged Learners and Optimal Learning Environments. In *Handbook of Positive Psychology in Schools* (pp. 131-145).
- Sheroff, D. (2012). Engagement and positive youth development: Creating optimal learning environments. En J. Royer (Ed.), *Individual differences and cultural and contextual factors. APA handbooks in psychology* (pp. 195-220). American Psychological Association.
- Sheroff, D., Csikszentmihalyi, M., Schneider, B., y Sheroff, E. (2014). Student engagement in high school classrooms from the perspective of flow theory. In *Applications of flow in human development and education* (pp. 475-494).
- Tenutto, M., Cappelletti, G., Feeney, S., y Sabelli, J. (2004). La formación de profesores universitarios en la Universidad Maimónides. *Pensamiento Educativo, Revista de Investigación Latinoamericana (PEL)*, 35(2), 398-420.
- Vega-Malagón, G., Ávila-Morales, J., Vega-Malagón, A. J., Camacho-Calderón, N., Becerril-Santos, A., y Leo-Amador, G. E. (2014). Paradigmas en la investigación. Enfoque cuantitativo y cualitativo. *European Scientific Journal*, 10(15).
- Veiga, F. H., García, F., Reeve, J., Wentzel, K., y García, Ó. (2015). Cuando se pierde la motivación escolar de los adolescentes con mejor autoconcepto. *Revista de Psicodidáctica*, 20 (2), 305-320.
- Vidal, M. y Pernas, M. (2007). Diseño Curricular, Educación Médica Superior. Instituto Superior de Ciencias Médicas de la Habana, 21(2), 1-10.
- Yorke, M. (2006). Learning and employability. *Employability in Higher Education: what it is-what it is not*. Higher Education Academy. https://www.ed.ac.uk/files/atoms/files/hea-learning-employability_series_one.pdf
- Zavala-Guirado, M., Álvarez, M., Vázquez, M., González, I. y Bazán-Ramírez, A. (2018). Factores internos, externos y bilaterales asociados con la deserción en estudiantes universitarios. *Interacciones*, 59-69.

Competencias emocionales y su relación con el liderazgo efectivo: un acercamiento desde directoras educativas de la República Dominicana



Dra. Ana Julia Suriel¹

Instituto Superior de Formación
Docente Salomé Ureña- Isfodosu
ana.suriel@isfodosu.edu.do



José Luis Escalante²

Instituto Superior de Formación
Docente Salomé Ureña- Isfodosu
jose.escalante@isfodosu.edu.do

Emotional competencies and their relationship with effective leadership: an approach from directors in the Dominican Republic

Recibido: 1 de octubre de 2023 | Aprobado: 1 de diciembre de 2023

Resumen

Las competencias emocionales en todos los ámbitos tienen un valor significativo porque favorecen la toma de mejores decisiones. En el contexto de la gestión académica estas habilidades se constituyen en variables fundamentales para una correcta dirección de los procesos pedagógicos y administrativos, así como para el desarrollo de un liderazgo efectivo. Por ello, el presente estudio se desarrolló con el objetivo de establecer la correlación existente entre competencias emocionales y liderazgo efectivo de directoras de centros educativos, a fin de implementar un programa de desarrollo basado en la inteligencia emocional que permita fortalecer las habilidades

consideradas deficientes. La investigación se diseñó en un enfoque cuantitativo con un diseño cuasiexperimental, para determinar la correlación entre las variables mencionadas y la influencia del programa formativo de desarrollo de habilidades emocionales en las directoras. Se eligió una muestra estratificada e intencional, la cual estuvo conformada por 8 directoras de escuelas y 201 maestros de diferentes regiones de la República Dominicana. Para obtener los datos se elaboró un cuestionario para ser aplicado en cada tipo de población (directoras y profesores) con 91 ítems en una escala adverbial y numérica, con dos versiones del mapa de competencias emocionales de Daniel Goleman. Se realizaron 2 evaluaciones con una intervención formativa de 8 semanas para reforzar las competencias que estuvieron por debajo del rango esperado en la primera medición. Los principales resultados del estudio confirman que existe una relación lineal directa y positiva entre las competencias emocionales y el liderazgo efectivo, porque las medias de estas variables se ubican en 1.5 y 1.6 en sentido general. Igualmente, se concluye que los resultados no mostraron ningún cambio significativo de la variable competencia emocional después del programa formativo. Se enfatiza la necesidad de que las instituciones de educación superior oferten, a largo plazo, planes de estudio dirigidos al desarrollo de competencias emocionales en los líderes escolares.

Palabras clave: Gestión educativa, competencias, inteligencia emocional, liderazgo.

¹ Doctora en Educación con especialidad en gerencia de la educación superior. Para contactar a la autora: ana.suriel@isfodosu.edu.do

² Docente investigador. Magister en Lengua y Literatura. Para contactar al autor: jose.escalante@isfodosu.edu.do

Abstract

Emotional competencies in all areas have a significant value because they favor better decision making. In the context of academic management, these skills are fundamental variables for the correct management of pedagogical and administrative processes, as well as for the development of effective leadership. Therefore, the present study was developed with the objective of establishing the relationship between emotional competencies and effective leadership of school principals, in order to implement a development program based on emotional intelligence to strengthen the skills considered deficient. The research was designed in a quantitative approach with a quasi-experimental design, to determine the correlation between the variables mentioned and the influence of the training program for the development of emotional skills in female principals. A stratified and intentional sample was chosen, which consisted of 8 school principals and 201 teachers from different regions of the Dominican Republic. To obtain the data, a questionnaire was developed to be applied to each type of population (principals and teachers) with 91 items on an adverbial and numerical scale, with two versions of Daniel Goleman's map of emotional competencies. Two evaluations were carried out with an 8-week formative intervention to reinforce the competencies that were below the expected range.

Keywords: Educational management, competencies, emotional intelligence, leadership.

Introducción

Las competencias emocionales en todos los ámbitos tienen un valor significativo porque favorecen la toma de mejores decisiones. En el contexto de la gestión académica estas habilidades se constituyen en variables fundamentales para una correcta dirección de los procesos pedagógicos y administrativos, así como para el desarrollo de un liderazgo efectivo. En el campo de la administración empresarial, la inteligencia emocional (IE) ha tenido múltiples adhesiones y suele interpretarse como el conjunto de comportamientos y emociones que se pueden reflejar en el liderazgo de un ejecutivo. Es esencial para el logro de los objetivos de una empresa contar con un gestor con inteligencia emocional porque esto evita tomar decisiones arbitrarias y fuera del pensamiento lógico (Oliveros, 2019). En tal sentido, los estudios realizados en este campo por Enebral (como se citó en Poclaba, 2021) han hecho visible que entre los profesionales que requieren mayor grado de inteligencia emocional están los directivos, pero también los psiquiatras, ingenieros, docentes, asistentes sociales y relacionistas.

Quien lidera un equipo en determinadas situaciones tiene que tomar decisiones desde un estado emocional, lo cual puede ser favorable

o desfavorable para el clima laboral (Puertas et al. 2021; De la Cruz, 2020 y Lugo, 2019). A diferencia de las décadas anteriores, en las que se enfatizaba mayormente el coeficiente intelectual (CI) del gestor o líder, en la actualidad también se valoran las competencias emocionales para encontrar la solución de problemas a través del manejo de las emociones del trabajador, el líder o gestor de una institución (Olivares, 2019 y Aragón, 2019). Estas tendencias han encontrado asidero en las investigaciones donde se demuestra que la inteligencia emocional (IE) es un factor que influye, entre otros, en la efectividad organizacional, el liderazgo, el desarrollo de carreras y el trabajo grupal (Gilar-Corbi et al., 2019)

En el contexto escolar, igualmente, la inteligencia emocional es un factor importante para alcanzar los objetivos del centro, tanto en los aprendizajes de los estudiantes como en el clima organizacional y de relaciones armoniosas, porque un gestor con buenas competencias emocionales toma decisiones más objetivas y favorables para su entorno laboral (Lasarte et al., 2019). Además de los estudios contemporáneos anteriormente citados, dada la naturaleza del tema es imprescindible hacer mención de los autores canónicos, porque fueron los precursores en el estudio de la inteligencia

emocional y su clasificación, así como el liderazgo efectivo. Algunos de ellos son Goleman (1998), Bar-On (1997) y, más recientemente, Salovey y Mayer (2004).

Para Goleman (s. f.) (como se citó en Alonso-Serna, 2019), “en una organización donde los líderes están dotados de inteligencia emocional, se saldan las cuentas de cualquier disparidad existente entre los valores proclamados y los que aplica” (p. 18). En este orden, existen varios modelos de estudio de la inteligencia emocional que se clasifican como mixtos y como modelos de habilidades. Los primeros evalúan dimensiones o rasgos de personalidad y los de habilidades se centran exclusivamente en el contexto emocional de la información y el estudio de las capacidades relacionadas con dicho procesamiento (Fernández y Cabello, 2021; Oliveros, 2019). Entre ellos se encuentra el de Goleman (1998b), que comporta 5 componentes básicos de la IE: *autoconciencia, motivación, empatía, autorregulación y habilidades sociales*. Posteriormente, Goleman (2002) incluye otro conjunto de atributos de personalidad que son aplicados al liderazgo: *autoconciencia, autorregulación, manejo de estrés, rasgos motivacionales (automotivación) o áreas comportamentales (manejo de relaciones interpersonales)*, acaparando casi todas las áreas de personalidad.

Asimismo, el modelo de Bar-On (1997) presenta una estructura donde se distinguen 5 factores, muchos de los cuales coinciden con el anterior: *habilidades intrapersonales, habilidades interpersonales, adaptabilidad, manejo de estrés y estado anímico general*; estos factores, a su vez se subdividen en 15 componentes de orden mayor (p. 210). También se encuentra el modelo de Salovey y Mayer (1995) que “evalúa la IE a partir de un conjunto de habilidades emocionales y adaptativas, conceptualmente relacionadas de acuerdo con los siguientes criterios: a) evaluación y expresión de emociones, b) regulación de emociones, y c) utilización de las emociones de forma adaptativa” (Tenorio, 2022, p. 7). Más adelante estos mismos autores presentaron “una nueva adaptación a su modelo, donde enumeran en orden ascendente las diferentes habilidades emocionales que integran

el concepto desde los procesos psicológicos más básicos (percepción emocional) hasta los de mayor complejidad (regulación de estados afectivos)” (p. 23)

Por la necesidad de conocer la relación de las competencias emocionales y su influencia para un liderazgo efectivo en los centros educativos, surgieron las siguientes preguntas y objetivos que orientaron la investigación cuyos resultados serán expuestos en este trabajo:

1. ¿Cuáles competencias emocionales poseen las directoras de las escuelas en la República Dominicana?
2. ¿En qué difieren las opiniones de los maestros respecto a las de las directoras participantes en la investigación, en relación con sus competencias emocionales para el liderazgo?
3. ¿Cuáles competencias son objeto de mejora en las directoras participantes en la investigación?
4. ¿Qué correlación existe entre competencias emocionales de las directoras objeto de investigación y el liderazgo efectivo de las mismas en sus centros educativos?
5. ¿Puede mejorar la efectividad del liderazgo de las directoras participantes en la investigación con la implementación de un programa de desarrollo basado en competencias emocionales?

El objetivo general del estudio es establecer la relación existente entre competencias emocionales y liderazgo efectivo de las directoras, a fin de implementar un programa de desarrollo basado en la inteligencia emocional, que permita fortalecer las habilidades consideradas deficientes.

Objetivos de proceso

1. Contrastar las opiniones de los maestros con las de las directoras participantes en el estudio.
2. Determinar cuáles competencias emocionales necesitan ser objeto de mejora en la práctica del liderazgo ejercido.

3. Implementar un programa de desarrollo de competencias emocionales a partir de aquellas consideradas deficientes en las directoras objeto de investigación.
4. Establecer la correlación existente entre competencias emocionales y liderazgo efectivo en los directores de escuelas participantes en la investigación.
5. Mejorar las competencias emocionales consideradas deficientes en las directoras participantes en la investigación.

En este sentido, se manejará como variable dependiente el “liderazgo efectivo”, definido en este estudio como la exhibición de las 6 dimensiones del modelo de liderazgo transformacional de Bass (2000), que son: *carisma, estimulación intelectual, inspiración, tolerancia psicológica, participación y actuación*. Por otro lado, la variable independiente de este estudio se ha definido como “competencias emocionales” y se entenderá la misma como el conjunto de dimensiones (*conciencia de uno mismo, autorregulación, motivación, empatía y habilidades sociales*) definidas por Goleman (1998a) en el marco de competencias emocionales y que se esquematizan en la tabla de dimensiones de los instrumentos de la investigación (Ver apéndice).

En los siguientes apartados se abordará la metodología: tipo de estudio, diseño, población y método de muestreo de la presente investigación. También se explica el procedimiento para la aplicación de los instrumentos, la validación de estos y los resultados derivados de su aplicación.

Metodología

Se eligió un enfoque cuantitativo en un diseño correlacional cuasiexperimental para examinar la relación existente entre las competencias emocionales de las directoras participantes en la investigación y el liderazgo efectivo. En este sentido, para Hernández et al. (2018), este tipo de investigación tiene como propósito estudiar la relación que existe en las variables o categorías de análisis. El diseño fue acompañado de un programa de intervención de 8 semanas para fortalecer las competencias emocionales identificadas como

menos desarrolladas en las directoras, en procura de lograr un liderazgo efectivo en sus respectivos centros.

Se eligió una muestra estratificada por conveniencia de 8 directoras y 201 profesores de Santo Domingo, Jarabacoa, La Vega y Moca (República Dominicana). Los profesores se desempeñan en la educación básica y media o secundaria con características de gestión similar (directoras con equipos de gestión participativo y bajo la filosofía educativa salesiana-Hijas de María Auxiliadora).

El cálculo del tamaño de la muestra para los profesores fue proporcional y se realizó tomando en cuenta el tamaño de la población (N), el error (e) o diferencia máxima entre la media muestral y la media de la población que se está dispuesto a aceptar. El nivel de confianza definido para este estudio fue de un 5 % y el margen de confiabilidad ($z_{\alpha/2}$) es de 95 %. El total para la representatividad fue de 201 docentes en 8 centros de las regionales descritas anteriormente.

Tabla 1. Tamaño de la muestra para cada una de las escuelas salesianas del estudio

Escuelas	Profesores	Muestra	(%)
Nuestra Señora de la Altagracia	38	26	12
Laura Vicuña	12	8	4
María Auxiliadora	24	16	8
Cristo Rey	35	24	11
Madre Mazzarello	12	08	4
Pilar Constanzo	58	39	19
Celina Pellier	70	47	23
María Inmaculada	47	32	14
	Total: 296		Total: 201

Para obtener los datos, se adaptaron cuestionarios estandarizados del perfil del liderazgo transformador de la investigación de Bernard (2001) y del marco de competencias emocionales (Goleman, 1998 b). El primero de estos, el de liderazgo, contó con 91 ítems en una escala adverbial y numérica (*Ver enlace del apéndice*), mientras que el otro cuestionario del marco de competencias emocionales se estructuró con 22 subescalas en sus respectivas dimensiones y estuvo compuesto por 124 ítems sin subescalas.

Los instrumentos de la investigación de Bernard (The Leadership Questionnaire del Nuffield Institute for Health) fueron validados por Pascual et al. (1993) y Lorenzo (1994) en sus respectivos estudios del tema en cuestión. De igual forma, ambos instrumentos fueron sometidos a validación como prueba piloto en 37 maestros de una de las escuelas que no participó en la investigación, pero tenía las mismas características de la población para examinar la idoneidad de la adaptación. Idéntico procedimiento de validación se utilizó con 5 directoras a quienes

se aplicó el cuestionario. Durante el proceso del pilotaje para validar la adaptación y claridad de los ítems, los participantes no tuvieron inconvenientes para entender los enunciados y las escalas de selección.

Se utilizó la fórmula de Spearman Brown y el Coeficiente Alfa de Cronbach para comprobar la confiabilidad y consistencia interna de los instrumentos, su validez de contenido, de criterio y de construcción, según se puede observar en la tabla siguiente:

Tabla 2. Resultados de las mediciones y de las pruebas de relación y confiabilidad de los instrumentos: Coeficientes r de Pearson y Alpha de Cronbach

Dimensiones	Directoras					Profesores				
	Resultados medición			Coeficientes		Resultados medición			Coeficientes	
	Ítems	Punt. Media	DE	r	Alfa	Ítems	Punt. media	DE	r	Alfa
C. de sí mismo	11	1.62	0.36	0.940	0.741	11	1.67	0.55	0.741	0.772
Autorregulación	16	1.67	0.44	0.917	0.891	16	1.53	0.58	0.865	0.891
Motivación	12	1.63	0.44	0.922	0.889	12	1.47	0.52	0.889	0.895
Empatía	18	1.77	0.44	0.969	0.944	18	1.72	0.70	0.930	0.944
Habilidades sociales	36	1.76	0.49	0.907	0.976	36	1.59	0.63	0.976	0.977

Nota: Punt. = puntuación, DE = desviación estándar, r = coeficiente Pearson.

Procedimientos

Se aplicó el primer cuestionario al personal docente y las directoras que conformaron la muestra, estratificada de 201 profesores, dependiendo del porcentaje correspondiente a estos en cada uno de los centros escolares salesianos objeto de estudio (Ver Tabla 1), para identificar el manejo de las emociones de las directoras gestoras de los centros en su relación con el liderazgo efectivo. Después de esta medición se impartió un programa de formación de 8 semanas con talleres de 1 a 5 horas para el manejo de las emociones y su implementación en la gestión de los centros educativos, tomando en cuenta aquellas competencias que obtuvieron una menor puntuación. En estos talleres las directoras

podían aprender a manejar la confianza en sí mismas, la autorregulación, la motivación, la empatía y las habilidades sociales. Seis meses después de la formación se midió nuevamente el desarrollo de estas habilidades en inteligencia emocional, para analizar por medio del segundo cuestionario los efectos en la mejora de las competencias emocionales y su impacto en la consecución de un liderazgo efectivo.

Como tercer procedimiento de esta investigación, se enlistaron también las competencias que resultaron con un promedio ≥ 3 en la escala de valoración del instrumento y con un porcentaje $\geq 10\%$, por considerarse una puntuación baja para competencias emocionales, de acuerdo con los

parámetros de medición que se establecen en los instrumentos y en la escala anteriormente descrita.

Una vez tabulados los datos, se hizo una lista de las competencias emocionales que, de acuerdo con la percepción de estos, alcanzaron una puntuación promedio (Descripción de la escuela como parámetro: 1=lograda al máximo, 2=lograda, 3= no lograda, 4= nada lograda). ≤ 2 (igual lograda), en una escala de valoración de 4 puntos donde se alcanzara un promedio $\geq 90\%$ (pregunta 1 de investigación)

Asimismo, se aplicó el cuestionario para directoras, a fin de contrastar sus opiniones con las de los profesores. Esto se hizo a través de un análisis en el que se evidenciaron las semejanzas y diferencias en las opiniones de ambos grupos (pregunta 2).

Para determinar la correlación existente entre las variables, se utilizó el coeficiente de correlación, el cual midió si fue positiva o negativa y en qué dirección se movieron las variables. De modo similar, se estableció también la fuerza de correlación de las variables, interpretando qué tanto se acercaron o alejaron de la media sus valores de dispersión.

Resultados

Se presenta un resumen de los datos más significativos sobre las competencias emocionales de las directoras y la percepción de los docentes en cuanto a las influencias de dichas competencias para un liderazgo efectivo. Como se describe en la metodología, los resultados fueron tomados de 8 centros educativos salesianos ubicados en La Vega, Santo Domingo, Moca y Jarabacoa. Al respecto, los datos obtenidos se ilustran con tablas y gráficos, iniciando con una presentación de las características de la población en relación con las dimensiones de las competencias emocionales. En algunas tablas se utiliza la siguiente escala numérica: 1=lograda al máximo, 2=lograda, 3= no lograda, 4= Nada lograda. 1= $\geq 90\%$.

Por último, es importante tomar en cuenta que los resultados se tabularon por dimensiones; sin

embargo, en algunas de las descripciones se hace referencia a las competencias derivadas de estas, según los modelos explicativos. Se presentan así por razones de espacio y para facilitar la comprensión de los hallazgos a través de su generalización. En atención a conocer con más profundidad los resultados de cada competencia, se recomienda consultar el apéndice.

Primera medición: antes del programa formativo

Tabla 3. Puntuación media de los ítems evaluados (en el rango de 1-4), por dimensiones y escuelas

Escuela	Puntuación por dimensiones					Total
	Conc.	Autorr.	Motiv.	Empatía	Habilidades Sociales	
Nuestra Señora de la Altagracia	1,93	1,87	1,82	2,17	2,04	1.97
Laura Vicuña	1,50	1,35	1,49	1,55	1,47	1.47
María Auxiliadora	1,94	1,66	1,62	1,69	1,75	1.73
Cristo Rey	1,82	1,72	1,75	2,05	1,91	1.85
Madre Mazzarello	1,49	1,39	1,42	1,66	1,38	1.47
Pilar Constanzo	1,45	1,38	1,31	1,40	1,26	1.36
Celina Pellier	1,73	1,52	1,39	1,74	1,60	1.60
María Inmaculada	1,42	1,29	1,19	1,41	1,27	1.32

Nota: Conc. = conciencia, Autorr. = autorregulación, Motiv. = motivación.

Al observar la puntuación media de los ítems y dimensiones evaluados en cada una de las dimensiones del liderazgo emocional, se puede constatar que los totales para cada una, por escuela, no se alejan del rango 1-2, exceptuando algunos que puntúan por debajo de estos valores.

Tabla 4. Distribución porcentual de las competencias emocionales con puntuación 2 o menos, \geq a 90% (Todas las escuelas)

Dimensiones y competencias	Frecuencia	2 o menos, \geq a 90%
		%
Conciencia de sí mismo		
Confianza en sí mismo	183	95,3
Autorregulación		
Confiabilidad	179	93,2
Integridad	174	90,6
Adaptabilidad	187	97,4
Innovación	174	90,6
Conciencia y política	177	92,2
Habilidades sociales		
Habilidad para trabajar en equipo	177	92,2

Al comparar las puntuaciones de los profesores a lo interno y externo de las dimensiones, como muestra la Tabla 4, el análisis igualmente se sitúa en la escala del 1 al 2, que representa la competencias muy logradas y logradas. Es decir, una puntuación favorable en el rango de 90 %, usando el formato de porcentaje.

Tabla 5. Análisis de correlación de Pearson: puntuaciones de los profesores a lo interno (Intra) y externo (Inter) dimensiones

Dimensiones			Totales de media						
			Conciencia de uno mismo	Autorregulación	Motivación	Empatía	Habilidades sociales		
Conciencia de uno mismo	Pearson	1							
	Correlación Sig.(2-Tailed) N	8	.241 .565	8	.872** .005	8	.894** .003	8	.643 .085
Autorregulación	Pearson	8	.241	1					
	Correlación Sig.(2-Tailed) N	8	.005	.082	8	.649 .082	8	.068 .872	8
Motivación	Pearson	8	.872**		1				
	Correlación Sig.(2-Tailed) N	8	.005	.649 .082	.872	8	.736* .037	8	.446 .268
Empatía	Pearson	8	.894**			1			
	Correlación Sig.(2-Tailed) N	8	.003	.068 .872	.736* .037	.731* .039	8	.731* .039	
Habilidades sociales	Pearson	8	.643					1	
	Correlación Sig.(2-Tailed) N	8	.003	-.178 .674	.446 .268	.731* .039	.731* .039	.731* .039	8

Nota: **La correlación es significativa en el nivel 0.01 en la prueba t student; *correlación es significativa en el nivel 0.05.

La Tabla 5 muestra la comparación de los porcentajes en las respuestas de profesores y directoras por dimensiones, de modo que se observa cierta variación en las respuestas de ambos grupos. Estas puntuaciones se exponen en el rango de 2 o menos, así como 3 o más, y se nota que, en los resultados de la encuesta aplicada a las directoras, sólo dos dimensiones alcanzan un porcentaje $\geq 90\%$, autorregulación (95.8) y motivación (93.6), mientras que en los resultados de los profesores solo aparece la motivación con un porcentaje $\geq 90\%$, entre las dimensiones de la inteligencia emocional que ellos valoran como presentes en sus directoras.

Tabla 6. Distribución porcentual de las competencias emocionales generales por rango según docentes y directoras (2 o menos; 3 o más) antes del programa formativo

Dimensiones	Directoras		Profesores	
	%2 o menos	%3 o más	%2 o menos	%3 o más
	(Siempre/casi siempre)	(En ocasiones/no se observa)	(Siempre/casi siempre)	(En ocasiones/no se observa)
Conciencia de sí mismo	86,3	13,6	79,4	20,7
Autorregulación	95,8	4,2	88,7	11,3
Motivación	93,6	6,4	90,3	9,7
Empatía	89,6	10,4	81,8	18,2
Habilidades sociales	89,5	10,4	85,4	14,6

Nota: Consultar la tabla 5 del apéndice para conocer los valores de las competencias que se derivan de cada dimensión.

Al analizar las medias de las puntuaciones de ambos grupos, en las dimensiones y competencias evaluadas se observa que en la dimensión conciencia de sí mismo (*Conciencia emocional, valoración adecuada de sí mismo, confianza en uno mismo*), los profesores alcanzaron una puntuación media de 1.67, a diferencia de las directoras, que puntuaron esta dimensión en 1.62. En la competencia conciencia emocional, la puntuación media de ambos grupos fue similar. En la valoración

adecuada de sí mismo, los profesores asignaron un puntaje más bajo a sus directoras, 1.76, mientras que estas se asignaron un puntaje medio de 1.57. Sin embargo, en la competencia *confianza en sí mismo* sucedió lo contrario, pues los profesores asignaron una puntuación media más alta a sus directoras (1.38), mientras que ellas se evaluaron por debajo de este puntaje (1.42).

En las competencias que integran la dimensión *autorregulación*, las directoras se colocaron en una puntuación media más baja que los profesores (1.67). Los profesores, a su vez, evaluaron a sus directoras con un puntaje por encima del que ellas se asignaron a sí mismas en esta dimensión (1.53), o sea que también fueron más altas las puntuaciones que marcaron para cada una de las competencias derivadas de esta dimensión. El promedio de la desviación estándar de los profesores tuvo una variabilidad de 0.58, en relación con la de los directores, la cual fue de 0.44 (Los datos varían de la tabla, ya que el comentario se realizó de la media de las subescalas de las dimensiones-Ver Tabla 5 del Apéndice).

Segunda medición: después del programa formativo

Figura 1. Comparación de las puntuaciones medias de directores y profesores sobre las consideraciones de la influencia de las competencias emocionales en el liderazgo efectivo

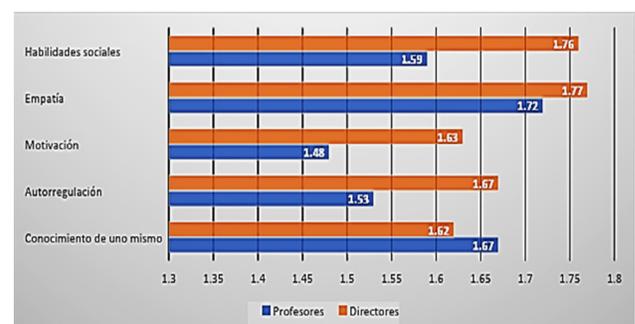


Tabla 7. Puntuaciones medias (rango 1-4) en las diferentes dimensiones del liderazgo efectivo por escuela

Dimensiones	Escuela donde trabaja								
	Ntra. Sra. de la Altagracia	Laura Vicuña	María Aux.	Cristo Rey	María Mazzarello	Pilar Constanzo	Celina Pellier	María Inmac.	Total
Carisma	1.77	1.52	1.79	1.86	1.55	1.17	1.38	1.15	1.47
Estimulación Intelectual	1.84	1.83	1.69	1.96	1.83	1.39	1.361	1.93	1.64
Inspiración	1.50	1.43	1.62	1.68	1.51	1.23	1.36	1.22	1.41
Tolerancia	1.91	1.97	1.85	1.96	1.77	1.38	1.54	1.53	1.97
Participación	1.71	1.56	1.57	1.89	1.74	1.38	1.37	1.23	1.50
Actuación	1.61	1.44	1.67	1.79	1.60	1.22	1.30	1.16	1.42

Nota: Ntra. Sra. = Nuestra Señora, María Aux. = María Auxiliadora, María Inmac. = María Inmaculada.

Tomando en cuenta los resultados anteriores y haciendo referencia al objetivo 5 de la investigación, *mejorar las competencias consideradas deficientes en los directores participantes*, en la Tabla 7 se puede observar que el programa de competencias emocionales no produjo mejoras en sí mismo, ya que los resultados de la prueba aplicada a los profesores después del programa de desarrollo revelan que no se redujo en estos la valoración del liderazgo de sus directoras, aunque los docentes entienden que sus directoras tienen buenas competencias emocionales, las cuales repercuten en su liderazgo en los centros educativos. No obstante, en todas las competencias emocionales, las puntuaciones porcentuales se colocan por encima del 80 %, pero no se puede afirmar que este resultado haya sido producto del programa de desarrollo aplicado.

Tabla 8. Medidas de variabilidad y significación entre las medias de directoras y profesores después del programa de formación en competencias emocionales

Dimensiones	Directoras			Profesores			Prueba de significación	
	Punt. media	DE	EE	Punt. media	DE	EE	$t = 0.05$	$t = 0.05$
Conciencia de sí mismo	1.62	0.36	0.054	1.67	0.55	0.183	0.000	0.000
Autorregulación	1.67	0.44	0.021	1.53	0.58	0.267	0.000	0.000
Motivación	1.63	0.44	0.019	1.47	0.52	0.164	0.000	0.000
Empatía	1.72	0.44	0.012	1.72	0.70	0.125	0.000	0.000
Habilidades sociales	1.76	0.49	0.020	1.59	0.63	0.364	0.000	0.000

Nota: Punt. Media=puntuación media, DE= desviación estándar, EE.= error estándar.

En definitiva, estos datos muestran que no hubo variación significativa entre la primera y segunda medición de las variables independientes de las competencias emocionales después de implementar el programa de formación de ocho semanas, porque las medias no variaron significativamente en comparación con la primera evaluación. Estos resultados exponen que no es suficiente un programa corto para mejorar las competencias emocionales. Se necesita más tiempo para mejorar las competencias contempladas, por su nivel de complejidad, ya que la significación en la prueba *T student* no mostró ningún valor en las dimensiones de las competencias emocionales. En sí, se mantuvo casi igual que en la primera evaluación.

Discusiones y conclusiones

Los resultados de esta investigación muestran que, de las 5 dimensiones y 19 competencias de la inteligencia emocional consideradas por Goleman (1998 b) para el desarrollo de un liderazgo efectivo, las directoras participantes en la investigación poseen, en escala valorativa, 10 de ellas. Estas son: adaptabilidad, compromiso, iniciativa y optimismo, confianza en sí mismo, confiabilidad, motivación de logro, conciencia política, habilidad para trabajar en equipo, innovación e integridad. Se destaca que en la *motivación*, las directoras alcanzaron un logro total en cada competencia. En segundo orden está la dimensión *autorregulación*, con 4 competencias logradas, de 5 en total. En cambio, en las dimensiones *conciencia de sí mismo*, *empatía* y *habilidades sociales* las directoras solo lograron alcanzar una competencia respectivamente.

Este hallazgo de la investigación coincide con el planteamiento de Goleman (2002), el cual sostiene que las competencias clave para desarrollar un liderazgo primal, es decir, donde priman las competencias emocionales, tienen que ver con la capacidad del directivo de manejar adecuadamente las relaciones que sostiene con los demás, esto es, de autorregularse y de mantener la pasión en su equipo a través de la motivación. En coherencia con lo anterior, en este estudio queda evidente que los directores poseen, al menos, las competencias clave mínimas para desarrollar un liderazgo efectivo.

Otra conclusión a la que se arriba en esta investigación es que, al comparar las respuestas de profesores y directoras en relación con las competencias emocionales, la tendencia es que las directoras se puntúen a sí mismas por encima del puntaje valorativo de sus profesores, el cual está por debajo en la mayoría de los casos. No obstante, puede observarse que las valoraciones de ambos grupos presentan bajos y parecidos niveles de error estándar, por lo que no hay diferencias significativas entre las medias comparadas para ninguno de los niveles de confiabilidad: 99 % de los casos ($t=0.01$), ni para el 95 % ($t=0,05$) (ver figura 1).

En lo concerniente a las competencias que son objetos de mejora en las directoras participantes en esta investigación, como se abordaba en la pregunta tres de este estudio, las conclusiones apuntan, según la Tabla 4, a que las tres dimensiones más deficientes en el personal directivo son la *conciencia de sí mismo*, la *empatía* y las *habilidades sociales*. Es importante observar que, de las tres competencias que conforman la dimensión conciencia de sí mismo, las directoras solo alcanzaron una. Lo mismo ocurrió con las competencias derivadas de las dimensiones *empatía* y *habilidades sociales*.

Estos resultados confirman la teoría de Goleman (1998b), la cual expresa que “la conciencia de uno mismo es esencial para el autocontrol y la empatía, y estas, a su vez, para desarrollar las habilidades sociales” (p. 124). El autor declara que la *conciencia de sí mismo* es una característica del liderazgo resonante, el cual propone dirigir teniendo en cuenta cualidades y características relacionadas con la capacidad de reconocer los propios sentimientos y los de los profesionales que trabajan en la organización.

Las deficiencias identificadas en lo relativo al desarrollo de la empatía y de las habilidades sociales como componente central en el perfil de los líderes, se desvían de los planteamientos de Goleman (2002), los cuales resaltan la importancia de esta dimensión como requisito primordial para llevar adelante un liderazgo primal, aspecto a mejorar en las directoras participantes, pues, como indican Goleman et al. (2005), “los líderes emocionalmente

inteligentes despiertan de manera natural la empatía y su pasión y entusiasmo reverbera en todo el grupo” (p.50).

Al comparar la media de competencias emocionales con la del liderazgo efectivo por escuela, las conclusiones de este estudio revelan que entre ambas existe una relación lineal, directa y positiva, con tendencia hacia los valores promedio. Esto significa que la percepción que tienen los profesores sobre el liderazgo efectivo está estrechamente vinculada a la competencia emocional que observan en sus directoras. Esto es, a mayor o menor competencia emocional, mayor o menor liderazgo efectivo.

Los resultados de esta investigación confirman las conclusiones teóricas aportadas por De la Cruz (2020), las cuales sostienen que existe una alta relación entre la inteligencia emocional del líder y los logros conseguidos en el trabajo. Los autores del estudio concluyeron que los directivos con una inteligencia emocional elevada conseguían mejores resultados y eran considerados como líderes efectivos por los gestores y sus subordinados. De igual modo, Lugo et al. (2019) indican que “las contribuciones científicas en este campo han evidenciado importantes relaciones entre competencias emocionales, desarrollo personal, desempeño laboral, y liderazgo efectivo en las organizaciones” (p.17).

Al cuestionar en esta investigación si la implementación de un programa de competencias emocionales mejoraría la efectividad del liderazgo de las directoras, los datos resultantes revelan una percepción menos favorable de los profesores hacia el liderazgo de sus directores en casi todas las dimensiones, después del programa de competencias emocionales. Sin embargo, a juzgar por estos, las valoraciones que hacen los maestros de las competencias de sus directoras son muy parecidas, tanto en la primera como en la segunda medición. La desviación estándar de ambas es muy baja, lo que indica que se apegan a la realidad que se quiso medir.

Se concluye, acerca de estos resultados, que la implementación de un programa de 6 semanas de desarrollo de competencias no mejoró, por sí solo, la percepción de los maestros, con respecto

al liderazgo de sus directoras. Se considera el factor tiempo como una variable importante que pudo haber incidido en los resultados, así como también un factor de aprendizaje, el cual permitió que los profesores participantes en la investigación entendieran mejor el objetivo de la medición y, al conocer el instrumento, fueran más conscientes de lo que estaban haciendo.

Cabe señalar que para el desarrollo de competencias emocionales no solo es suficiente el tiempo destinado a la capacitación, sino también implementar procesos de acompañamiento y mentorías que ayuden a los directivos a hacer experiencia de estas y a aplicarlas al contexto escolar. En tal sentido, se deriva de esta investigación la necesidad de que las instituciones de educación superior diseñen y oferten planes de estudio a largo plazo, dirigidos al desarrollo de competencias emocionales en los educadores y líderes escolares, como pueden ser especializaciones, posgrados y maestrías, acompañados de mentorías para el seguimiento. Así se garantizará que puedan ser aplicadas en el ejercicio de sus funciones posteriormente.

En cuanto a esta discusión, Broc (2019) destaca que “el desarrollo de programas de formación dirigidos a fortalecer las competencias emocionales podría facilitar el desarrollo personal, la calidad de vida en el trabajo y el liderazgo efectivo de los miembros de una organización, siempre y cuando estén asociados a la variable tiempo” (p. 28) Los autores observan también que la adquisición de una competencia es cuestión de entrenamiento constante, lo que confirma la idea de tener en cuenta variables de tiempo.

Referencias bibliográficas

- Alonso-Serna, D. K. (2019). Inteligencia Emocional, Daniel Goleman. *Con-Ciencia Serrana Boletín Científico De La Escuela Preparatoria Ixtlahuaco*, 1(1). <https://repository.uaeh.edu.mx/revistas/index.php/ixtlahuaco/article/view/3677>
- Aragón, K. I. (2019). Inteligencia emocional y su relación en el desempeño laboral. *Revista Naturaleza, Sociedad y Ambiente*, 6(1), 57–67. <https://doi.org/10.37533/cunurori.v6i1.41>

- Bar-On, R. (1997). *The emotional quotient inventory (EQ-i): A test of emotional intelligence [El inventario del coeficiente emocional (EQ-i): Un test de inteligencia emocional]: Multi-Health Systems.*
- Bass, B. (2000). *Liderazgo y organizaciones que aprenden.* Actas del III Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos: ICE Deusto.
- Broc, M. Á. (2019). Inteligencia emocional y rendimiento académico en alumnos de educación secundaria obligatoria. *Revista española de orientación y psicopedagogía.* <http://hdl.handle.net/11162/192021>
- De la Cruz Portilla, A. C. (2020). Influencia de la inteligencia emocional sobre la satisfacción laboral: Revisión de Estudios. *Revista Unimar,* 38(2), 63-94. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8083728>
- Fernández, P., y Cabello, R. (2021). *La inteligencia emocional como fundamento de la educación emocional.* <http://ri.iberomx:8080/handle/iberomx/6043>
- Gilar-Corbi, R., Pozo-Rico, T. y Castejón-Costa, JL (2019). Desarrollando la inteligencia emocional en educación superior: evaluación de la efectividad de un programa en tres países. *Educación XX1,* 22 (1), 161-187. <https://doi.org/10.5944/educXX1.19880>
- Goleman, D. (1998). *Working with emotional intelligence [Trabajando con inteligencia emocional] :* Vergara.
- Goleman, D. (1998a). What makes a leader? [¿Qué hace un líder?]. *Harvard Business Review,* 76, 93-104.
- Goleman, D. (1998b). *La práctica de la inteligencia emocional:* Kayros.
- Goleman, D. (2002). *La inteligencia emocional en la empresa:* Vergara.
- Goleman, D., Boyatzis, R. y McKee, A. (2005). *El líder resonante crea más:* House Mondadori.
- Hernández Sampieri, R. et al. (2018), *Metodología de la investigación científica.* 6ta. Ed. McGraw Hill
- Lasarte, O. F., Díaz, E. R., y Sáez, I. A. (2019). Rendimiento académico, apoyo social percibido e inteligencia emocional en la universidad. *EJIHPE: European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education,* 9(1), 39-49. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7109642> Lima Este [252]
- Lugo, A. F. B. (2019). La inteligencia emocional: exposición teórica de los modelos fundantes. *Revista seres y saberes,* (6). file:///C:/Users/escal/Downloads/admin,+1816-5288-1-CE.pdf
- Mayer, J. D. y Salovey, P. (1995). Emotional intelligence and the construction and regulation of feelings [La inteligencia emocional y la construcción y regulación de los sentimientos]. *Applied and Preventive Psychology,* 4(3), 197-208.
- Olivares, I. (2019). *Inteligencia emocional en el sector educativo* (Trabajo de investigación). <http://hdl.handle.net/20.500.12423/2627>
- Oliveros, V. B. (2019). La inteligencia emocional desde la perspectiva de Rafael Bisquerra. *Revistas de Investigación,* 42(93). DOI: <https://doi.org/10.1989/ejep.v4i2.84>
- Poclaba, M. A. (2021). *Inteligencia Emocional para la reestructuración del rol de directivos y docentes de la Unidad Educativa Maryland (Bachelor's thesis).* <https://repositorio.uesiglo21.edu.ar/handle/ues21/21175>
- Puertas, P., Zurita-Ortega, F., Chacón-Cuberos, R., Castro-Sánchez, M., Ramírez-Granizo, I., y González Valero, G. (2020). La inteligencia emocional en el ámbito educativo: un meta-análisis. *Anales de Psicología / Annals of Psychology,* 36(1), 84-91. <https://doi.org/10.6018/analesps.345901>
- Apéndices. Instrumentos de la investigación y otros datos tabulados <https://acortar.link/FK-DE2q>

Competencias TIC desde la perspectiva de los docentes del programa de cogestión de centros educativos



Lidia Rincón Guzmán¹
Instituto Superior de
Formación Docente Salomé
Ureña- Isfodosu
lidia.rincon@isfodosu.edu.do



María Montás García²
Instituto Superior de
Formación Docente Salomé
Ureña- Isfodosu
maria.montas@isfodosu.edu.do



Ángel Gabriel Gullón³
Instituto Superior de
Formación Docente Salomé
Ureña- Isfodosu
angel.grullon@isfodosu.edu.do



Sebastian Cedeño⁴
Instituto Superior de
Formación Docente Salomé
Ureña- Isfodosu
s.cedeno0729@gmail.com

ICT competencies from the perspective of the teachers of schools of the co-management program

Recibido: 10 de septiembre de 2023 | Aprobado: 25 de noviembre de 2023

Resumen

De las tendencias actuales sobre reformas educativas surgen nexos con el desarrollo tecnológico que demandan al docente competencias tecnológicas para el adecuado desempeño de su rol. A raíz de este planteamiento, surge el presente estudio, en el cual se analizaron las competencias digitales de los docentes desde su propia percepción. El enfoque metodológico es cuantitativo, no experimental de tipo descriptivo y de corte transversal, con una población que corresponde a 444 docentes de la República Dominicana. El muestreo fue probabilístico, aleatorio, estratificado y de afijación proporcional, conformado por 207 participantes. La técnica fue la encuesta y se diseñó un cuestionario *ad hoc* constituido por 65 ítems, cuyos datos fueron analizados a través del software de estadística descriptiva SPSS V26. Los resultados indican que los docentes poseen competencias TIC referentes a los conocimientos tecnológicos y pedagógicos que abarcan tanto la búsqueda de información como la colaboración. No obstante, en la dimensión ética, legal y de seguridad de datos los resultados son más bajos.

Palabras clave: tecnología de la información y comunicación (TIC), formación de docente, competencia digital docente, cogestión, estándares de competencias tecnológicas

- 1 Máster en Enseñanza y Aprendizaje Electrónico (Universidad de Alcalá). Doctoranda del Programa de Doctorado en Educación (Universidad de Sevilla). Maestra investigadora (Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña). Para contactar a la autora: lidia.rincon@isfodosu.edu.do
- 2 Doctora en Ciencias de la Educación (Universidad de Sevilla). Maestra Investigadora, Coordinadora del Grupo de Investigación: Didáctica, Gestión e Innovación (Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña). Para contactar a la autora: maria.montas@isfodosu.edu.do
- 3 Magíster en Gestión de la Tecnología Educativa (Universidad Abierta para Adultos). Investigador (Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña). Para contactar el autor: angel.grullon@isfodosu.edu.do
- 4 Semillerista del Grupo de Investigación: Didáctica, Gestión e Innovación (Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña). Para contactar al autor: s.cedeno0729@gmail.com

Abstract

From the current trends in educational reforms, links with technological development arise, demanding technological competencies from teachers for the proper performance of their roles. As a result of this, the present study was conducted to analyze teachers' digital competencies from their perspective. The methodological approach used was quantitative, non-experimental, descriptive, and cross-sectional. The population under study consisted of 444 teachers from the Dominican Republic. The sampling technique employed was a probabilistic, stratified random sampling with proportional allocation, with a total of 207 participants. Data was collected through a survey using a custom-made questionnaire with 65 items. The data was analyzed using the statistical software SPSS V26. The results indicate that teachers possess ICT (Information and Communication Technology) competencies related to both technological and pedagogical knowledge, including information retrieval and collaboration. However, the results show lower competencies in the ethical, legal, and data security dimensions.

Keywords: *information and communication technology (ICT), teacher training, teacher digital competence, co-management, technological competency frameworks*

Introducción

Desde una configuración controvertida, influenciada por cambios constantes en el ámbito tecnológico, social y político, se sitúa el quehacer docente como sujeto de interpretaciones y recomendaciones de reformas para enseñar. Por lo pronto, es evidente que las nuevas formas de enseñar reclaman a un docente que sea capaz de interactuar con las tecnologías digitales (Sjöberg y Lilja, 2019). Esto significa que deben estar capacitados en las competencias necesarias que le permitan realizar su práctica pedagógica de manera efectiva ante las realidades educativas emergentes (Suárez-Rodríguez et al., 2018).

Uno de los estudios examinados durante este proceso investigativo, realizado por Niyazova et al. (2022), se enfocó en determinar el nivel de uso de contenidos educativos digitales y métodos de enseñanza centrados en las tecnologías digitales por parte del profesorado de secundaria. En orden similar, Çebi y Reisoğlu (2020) se propusieron investigar las opiniones de los futuros docentes sobre su competencia digital y si estas opiniones variaban según el género, la rama y el nivel percibido de competencia digital.

Las conclusiones de estas investigaciones revelaron importantes hallazgos. En el caso del estudio de

Niyazova et al. (2022), se identificó una urgente necesidad de tomar medidas operativas para la formación de competencias digitales en los docentes en la región de Turkestán, con el fin de promover la creación de los medios y contenidos educativos pertinentes, junto con la implementación de tecnologías educativas digitales en la educación.

Por su parte, Çebi y Reisoğlu (2020) observaron diferencias significativas en función del género entre los maestros en formación. El grupo masculino demostró superar a las maestras en formación en diversas áreas de competencia digital, incluyendo la alfabetización en información y datos, la creación de contenido digital, la seguridad en línea y la resolución de problemas. Estas diferencias de género podrían deberse a una mayor familiaridad o interés por parte de los maestros en formación en el uso de tecnologías digitales.

Otros estudios también arrojaron conclusiones relevantes. Zlatkova y Kirilova (2022) destacaron la falta de conocimientos y habilidades sobre las formas de mantenerse seguro en Internet. Además, los hallazgos relacionados con las implicaciones legales del mal uso de licencias de software entraron en contradicción con los resultados de Napal-Fraile et al. (2018), quienes encontraron que las competencias en cuanto a los derechos de autor y licenciamiento de software eran menores.

En el mismo orden, las investigaciones consultadas demuestran la importancia de las competencias tecnológicas para el aprendizaje permanente (Niyazova et al., 2022; Çebi y Reisoğlu, 2020; Mirete, 2010), que representa una oportunidad crucial. Un diagnóstico exhaustivo del perfil de competencias TIC de los docentes concuerda con el interés sostenido de los sectores públicos y privados encargados del desarrollo del sistema educativo en la adquisición de competencias digitales por parte de quienes enseñan. Estas competencias no solo se centran en la mejora del desempeño de los educadores, como sugieren las investigaciones previas, sino que también se reconocen como un factor clave para enriquecer el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Es por ello que la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible (2016) plantea en su objetivo 4 la necesidad de que el estudiante reciba formación de docentes cualificados y calificados de acuerdo con los nuevos enfoques pedagógicos y la vinculación con la tecnología, ambos como herramientas que posibiliten los aprendizajes. De manera parecida, la República Dominicana, en el Pacto Nacional para la Reforma Educativa 2014-2030, asume la formación docente como un compromiso y pone en prioridad los programas destinados a tal fin. El mismo Pacto enfatiza el dominio de los contenidos en técnicas de enseñanza adaptadas al diseño curricular, en herramientas pedagógicas interactivas y en habilidades para el uso de las TIC (Consejo Económico y Social, 2014).

Al respecto, el Ministerio de Educación de la República Dominicana (MINERD), en colaboración con la Oficina de la UNESCO en Santo Domingo (2023), realizó un estudio exploratorio para evaluar el nivel de competencias y habilidades digitales del personal docente en el sector público del sistema educativo preuniversitario dominicano, cuyos resultados indicaron que la mayoría de los docentes afirmaban haber recibido formación en TIC aplicada a su área. Sin embargo, se percibió una brecha entre la autoevaluación de competencias digitales que hicieron los docentes y su desempeño real en las pruebas, lo cual hizo notar que existe una infraestructura tecnológica deficiente en muchos

centros educativos, especialmente en zonas rurales, en términos de conectividad a internet, equipamiento y mantenimiento. Cabe señalar que la mayoría de los directores motivan a los docentes a integrar las TIC, pero muchos desconocen estrategias efectivas para lograrlo.

Por tanto, en procura de una visión compartida de la educación dominicana que garantice los derechos universales a una educación de calidad, el Ministerio de Educación de la República Dominicana (MINERD, 2018) emitió la Orden Departamental No. 64-2018, en la que se delega al Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña (ISFODOSU) la cogestión de diez (10) centros educativos. Con esta iniciativa, lo hace responsable y partícipe de impulsar mejoras en los resultados de los aprendizajes y la calidad de la gestión pedagógica, incluido el componente de la tecnología.

Un estudio previo ofrece significativa información en cuanto a la situación de las TIC y su dominio por parte de los docentes. Dicho estudio fue realizado por Vólquez y Amador (2020), con enfoque en el uso de las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje específicamente en un distrito educativo de Santo Domingo, República Dominicana, y sus resultados más relevantes muestran que el 47 % de los docentes requiere capacitación para adquirir competencias digitales didáctico-metodológicas.

Este nuevo estudio aquí presentado se distingue por su alcance más amplio, al abarcar seis distritos educativos y una población más diversa de docentes, lo cual permitirá la presentación de propuestas de capacitación que se adapten de manera más precisa a las necesidades reales de los docentes en la República Dominicana, en procura de llenar un vacío importante en la investigación educativa.

Expuesto lo anterior, surge la pregunta problema: ¿Cuáles son las competencias digitales del personal docente de los centros cogestionados por el ISFODOSU? De esta interrogante se desprende el objetivo de analizar las competencias digitales del personal docente de los centros cogestionados, con ubicación en diferentes distritos educativos de

la República Dominicana. El análisis se centra en identificar los recursos tecnológicos utilizados en los procesos de enseñanza-aprendizaje, describir las características sociodemográficas de los profesores y llevar a cabo un análisis descriptivo e inferencial de los resultados.

En otras palabras, durante la intervención del ISFODOSU se pretende identificar en particular las competencias digitales que poseen los docentes y los recursos tecnológicos utilizados en los procesos de enseñanza-aprendizaje, al igual que determinar la frecuencia de uso. En efecto, esta investigación expone el panorama general sobre el dominio competencial de los docentes en cuanto a las tecnologías digitales empleadas en la práctica pedagógica.

La investigación proporciona información valiosa sobre las fortalezas y áreas de mejora en las competencias digitales de los docentes. Además, se explorarán aspectos fundamentales como la creación de contenido digital, junto con las habilidades éticas y legales relacionadas con la información en línea. Asimismo, se determinará si las habilidades en trabajos colaborativos y el uso de herramientas de comunicación y colaboración en línea están alineados con los estándares actuales de la educación.

El presente estudio representa, pues, una oportunidad para realizar un diagnóstico general del perfil de competencias TIC de los docentes que permita a los tomadores de decisiones involucrados en la gestión y cogestión de los centros, el diseño y la implementación de planes de mejora y formación continua que se traducirá en prácticas pedagógicas idóneas y, por ende, impactarán de manera positiva en los resultados de aprendizajes de los estudiantes. A lo largo de este artículo, se explicará los fundamentos teóricos de los cuales se parte para el diseño metodológico, luego se explorará en detalle los hallazgos de esta investigación y su posible incidencia en la mejora de la enseñanza y el aprendizaje en los centros cogestionados por el ISFODOSU en la República Dominicana.

Competencias TIC

El concepto de competencias TIC es ampliamente utilizado en la comunidad científica y en documentos de políticas públicas vinculadas al ámbito educativo. Diversos términos suelen usarse indistintamente para describir un conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes relacionadas con el uso de la tecnología: pedagogía digital, alfabetización digital, competencia digital, cultura digital y digitalización de la educación (Godaert et al., 2022; Niyazova et al., 2022; Bortvik y Hansen, 2017). La mayoría de las definiciones actuales respaldan la idea de que las competencias digitales no son solo capacidades técnicas, sino que se refieren a la capacidad de usar, comprender, evaluar y analizar información en múltiples formatos de una variedad de fuentes digitales para creación de contenidos y comunicación (Kim et al., 2019; Carretero et al., 2017; Ilomäki et al., 2016).

Eso quiere decir que el docente tiene que tomar las decisiones sobre el tipo de herramienta digital que debe utilizar dentro de cada situación de enseñanza, el porqué de esta y cómo debe implementarla. En tal sentido, Yachina y Fernández (2018) expresan que, para la formación exitosa de competencias digitales de un docente, es necesario generar condiciones de trabajo conjunto en laboratorios universitarios especializados con modernos equipos, lo que contribuirá a su aplicación efectiva y creativa en sus actividades pedagógicas.

Para lograr el desarrollo de dichas competencias en el ámbito pedagógico se necesita la participación de agentes que favorezcan la realización de procesos beneficiosos para el uso de las tecnologías en los entornos educativos (Buitrago-Bohórquez y Sánchez, 2021). En orden similar, Ríos y Rodríguez (2021) argumentan que dentro de las competencias pedagógicas deben estar integradas las competencias tecnológicas como procesos asociados a la enseñanza y el aprendizaje. Dicha integración debe ir acompañada de capacitación continua en el uso de softwares educativos para su posterior uso en la comunidad educativa.

En torno al tema de la formación del docente, la UNESCO (2008) señala como primordiales las siguientes habilidades:

Competencia pedagógica: capacidad de los docentes para incorporar de manera efectiva las TIC en su enseñanza, basándose en su comprensión del plan de estudios y en su habilidad para adaptar estas tecnologías en atención a apoyar y enriquecer el proceso de aprendizaje.

Colaboración y trabajo en red: aprovechamiento de las TIC como herramientas comunicativas que permiten extender el aprendizaje más allá de los límites físicos del aula, fomentando la colaboración y la interacción entre estudiantes y docentes en un entorno digital.

Aspectos sociales: reconocimiento de que la tecnología conlleva nuevos derechos y responsabilidades, como el acceso equitativo a recursos tecnológicos, la atención a la salud digital de los individuos y el respeto a la propiedad intelectual.

Aspectos técnicos: necesidad de que los docentes se mantengan actualizados en cuanto al hardware y el software, ya que la tecnología evoluciona constantemente y deben estar preparados para adaptarse a los nuevos desarrollos tecnológicos en el contexto del aprendizaje continuo.

El desarrollo integral de estos aspectos representa un gran reto para los actuales y futuros docentes, puesto que según los planteamientos de la UNESCO (2008) existe:

La necesidad de desarrollar y fortalecer las capacidades y competencias que los profesores requieren para producir nuevo conocimiento que conjugue el acervo universal con los saberes locales, para lograr los mejores y más pertinentes aprendizajes en las actuales generaciones y, además, para que ellos mismos sean usuarios privilegiados de las oportunidades que ofrecen las TIC para acceder a su desarrollo profesional incorporando nuevos recursos culturales (p. 12).

Por ello, los docentes deben desarrollar los conocimientos necesarios, relativos a las habilidades para enseñar y generar en el alumnado aprendizajes acordes con los nuevos tiempos, de modo que puedan crecer personal y profesionalmente en el

uso de las tecnologías. Esto nos lleva a abordar diversos criterios que definen de forma lógica la praxis del quehacer docente integrando las TIC en los procesos pedagógicos.

Los criterios a tratar han sido conceptualizados como parte de los estándares de la UNESCO (2008) dentro de las TIC, asumiendo el papel de normalizar y fortalecer la implementación o el uso de las mismas, amoldado a los entornos de cada uno de los actores educativos, para diseñar en consonancia con la era digital la forma adecuada de enseñar. En ese orden de ideas, los estándares TIC establecen cómo debe mostrarse el desempeño del docente actual y futuro, en el uso pedagógico y técnico de las TIC con cierto grado de calidad.

A continuación, se proyectan los diversos estándares propuestos dentro de una serie de reglas y normas, como paradigmas para la comunidad educativa. La oferta que describiremos y analizaremos proviene específicamente de la UNESCO y la experiencia en Europa, Australia, Estados Unidos, África y Reino Unido. De cada uno de los estándares se mostrarán los objetivos y las dimensiones.

Tabla 1. Estándares TIC

Estándares	Objetivos	Dimensiones
UNESCO	Fomentar y adaptar dentro del contexto el crecimiento profesional de los docentes en el uso de las TIC.	Establece tres niveles de evolución profesional: obtención, profundización y adquisición del conocimiento.
Estados Unidos Sociedad Internacional de Tecnología en Educación (ISTE, por sus siglas en inglés)	Proporcionar las competencias para aprender, enseñar y liderar en la era digital, a través de una hoja de ruta integral para el uso efectivo de la tecnología en los centros educativos.	Los niveles de evolución de este estándar son impulsados por: estudiantes, educadores, líderes educativos y entrenadores, los cuales crean profesionales empoderados y captadores del aprendizaje.
Europa Marco de Competencias Digitales para la Ciudadanía (DIGCOMP)	Crear las posibilidades para que los docentes evalúen a sus alumnos alcanzando las competencias digitales requeridas en el dominio de las herramientas necesarias.	Sus competencias son alcanzadas a través de tres niveles de desarrollo los cuales son: básico, intermedio y avanzado.

Estándares	Objetivos	Dimensiones
Australia	Describir las competencias de los docentes, detallando los grados de eficacia en la enseñanza, a la par de la eficiencia al aplicar sus conocimientos, atributos y habilidades a nivel profesional.	Establecer qué tipo de destrezas y habilidades debe poseer un docente, al ingresar al sistema educativo. Estas son: manejo tecnológico operativo, diseño de ambientes de aprendizaje, vinculación TIC con el currículo, evaluación de uso y aprendizajes, mejoramiento profesional, así como ética y valores
África	Proporcionar un marco para la carrera docente que permita clarificar su progreso en cada etapa profesional y la medida en que estos desarrollan sus conocimientos, habilidades y actitudes profesionales, demostrando una mayor eficacia en sus roles.	Posee cuatro etapas de evolución: Emergente, de aplicación, de apropiación, y de transformación.
Reino Unido QTS	Tener la capacidad de utilizar de forma constructiva y escoger de forma crítica la aplicación o herramienta tecnológica adecuada para la asignatura.	Su estructura se enfoca en tres dimensiones: Conocimiento y comprensión a nivel profesional, habilidades y valores.

Fuente: elaboración propia con base en Valencia et al. (2016).

Los estándares TIC mencionados definen una serie de competencias tecnológicas esperadas de los docentes. Estas abarcan la capacidad de utilizar tecnologías de la información y comunicación (TIC) para diferentes fines en el ámbito educativo. Entre las competencias se incluye la habilidad de utilizar TIC para leer y dar significado al currículo, seleccionar herramientas y recursos tecnológicos apropiados, diseñar material didáctico, organizar actividades pedagógicas que empleen recursos informáticos, evaluar en entornos con TIC, comprender el impacto de las TIC en la sociedad, reconocer aspectos éticos y legales relacionados con la información digital, entre otros. Estos estándares tienen en común su enfoque en la integración efectiva de las TIC en la

práctica docente y la promoción de competencias tecnológicas entre los educadores. Buscan que los docentes estén preparados para utilizar las TIC de manera pedagógicamente ventajosa y ética en su labor educativa.

En el contexto de la República Dominicana, la Oficina Gubernamental de Tecnologías de la Información y Comunicación (OGTIC) tiene un papel relevante en la promoción y regulación de las TIC, incluyendo su aplicación en el ámbito educativo. La OGTIC trabaja en la formulación de políticas y la implementación de procesos tecnológicos para modernizar el Estado y promover el gobierno electrónico. Ahora bien, el artículo 5 de la legislación menciona la aplicación de las TIC en la educación, sin proporcionar información detallada sobre estándares específicos para la educación en este contexto (OGTIC, 2022).

El modelo TPACK

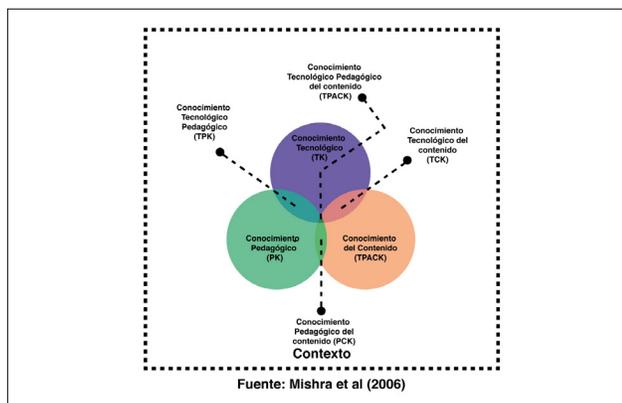
Shulman (1986) presenta tres tipos de conocimientos necesarios para la enseñanza: el conocimiento del contenido (CK), el conocimiento del currículo (PK) y el conocimiento pedagógico del contenido (PCK) (Rodríguez y Acurio, 2021). El autor define este último como “la combinación del contenido y la pedagogía para comprender cómo un tópico, problema o tema específico es organizado, representado y adaptado para los diversos intereses y habilidades de los estudiantes y presentado para la enseñanza” (Shulman, 1987, p.9).

Partiendo de ello, Mirshra y Koehler (2006) definen el modelo denominado Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK), en español Conocimiento Tecnológico, Pedagógico y de Contenido, el cual conforma un campo semántico idóneo para la práctica educativa (Paniagua, 2022). Fue desarrollado principalmente con la finalidad de que los docentes obtuvieran los conocimientos necesarios para la integración efectiva de las TIC en el aula (Kabakci, 2018; Oner, 2020). Además, se fundamenta convenientemente al integrar la enseñanza en las TIC basadas en los saberes disciplinares empleando de forma constructivista las técnicas pedagógicas y recursos tecnológicos

(Koehler et al., 2013; Morales-Soza, 2020; Cabero et al., 2017, Villalpando, 2021).

Al referirnos a la integración de las TIC en el quehacer pedagógico del docente es necesario abarcar el desarrollo de tres habilidades básicas relacionadas con el contenido y el dominio pedagógico vinculado al conocimiento de las herramientas y aplicaciones informáticas para escoger el más apropiado como medio didáctico. Todo esto, con el único propósito de hacer que el contenido disciplinar encuentre significado y el alumnado lo pueda aplicar en su entorno (Cayachoa-Amaya et al., 2020).

Figura 1. Modelo TPACK



Metodología

El presente estudio parte de un diseño cuantitativo, no experimental de tipo descriptivo. El alcance es temporal de corte transversal, puesto que la recolección de los datos se realizó en un periodo de tiempo específico (Bisquerra et al., 2019). La población abarca 444 docentes del proyecto de cogestión del ISFODOSU que involucra 10 centros educativos de la República Dominicana. El muestreo fue probabilístico estratificado de afijación proporcional con un nivel de confianza del 95 % y la representatividad muestral indicó equivalencia a 207(n) docentes.

De las regionales educativas del MINERD, se tomaron la 15, designación de la regional de Santo Domingo; la 05 de San Pedro de Macorís, la 08 de Santiago y la 02 de San Juan de la Maguana, en las cuales el 72.8 % de los docentes eran de sexo femenino y el 27.2 % de sexo masculino. A

su vez, la edad del 14.9 % se encontraba entre los 20 – 30 años, mientras que el 68.8 % reportó una edad entre 31 y 40 años (33.3 %) y 41 – 50 años (35.5 %), con el 16.2 % restante en el grupo de más de 50 años. En cuanto al nivel académico, el 51.8 % de los participantes posee una licenciatura, mientras que el 8.3 % cuenta con una especialidad y el 39.9 % con maestría. Por su parte, el grupo de participantes con mayor tiempo de docencia tiene entre 6 y 10 años, para representar el 38.2 %.

En interés de recabar adecuadamente las informaciones, se diseñó un instrumento ad hoc denominado Percepción de las Competencias TIC y Herramientas Tecnológicas. El mismo es declarativo, conformado por 8 dimensiones teóricas disgregadas en 65 ítems medidos en la escala tipo Likert del 1 al 4, cuyos valores significan 1= No competente, 2= Poco competente, 3= Competente, 4= Muy competente. Las mismas surgen a partir de la revisión teórica y el análisis de cuestionarios validados de otras investigaciones relevantes sobre las variables de interés (Hernández et al., 2014).

Para el análisis de rigor, las dimensiones que se observaron sobre las competencias TIC fueron las siguientes: (1) *Conocimientos tecnológicos*, relativos a la habilidad técnica para el uso de las TIC en la labor docente (Lázaro-Cantabrana et al., 2018). (2) *Competencias pedagógicas*, que tienen en cuenta si el docente trata de integrar la tecnología digital en sus labores académicas, así como el manejo y evaluación de la información digital. (3) *Búsqueda y gestión de la información*, dimensión referente a ser capaz de buscar, analizar y gestionar la información digital. (4) *Comunicación y colaboración*, es decir, la habilidad de interactuar, transmitir e intercambiar información con otros en entornos digitales (Güneş y Bahçivanb, 2018). (5) *Ética y legal*, que abarca los aspectos éticos y normativos relacionados con las tareas académicas realizadas por los docentes mediante el uso de las tecnologías (Touron et al., 2018).

A su vez, se realizó la validación de contenido del instrumento a través del juicio de 8 expertos, quienes completaron el formulario propuesto por Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez (2008), donde

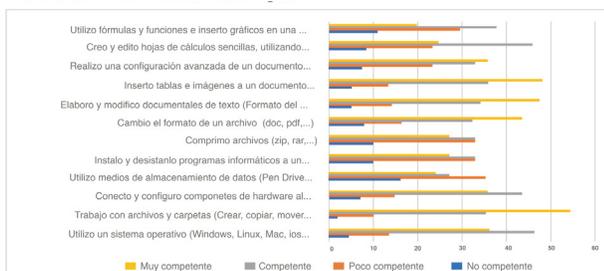
se valoraron los criterios de pertinencia, claridad y relevancia. Para determinar el nivel de acuerdo entre los jueces, se empleó la prueba de W de Kendall, la cual arrojó un promedio de .989 considerado como satisfactorio. Posteriormente, se realizó una prueba piloto a una muestra representativa de 150 docentes con rasgos similares a la población del estudio, en la que se obtuvo la fiabilidad y consistencia interna del instrumento a través del Alfa de Cronbach con un valor de .945.

El paso subsecuente fue el procedimiento para hacer posible la recolección de datos, que requirió la remisión de comunicaciones a los directores de las regionales educativas del MINERD, donde se daban detalles del estudio, centros escolares involucrados y la afiliación institucional del equipo investigador. Adicionalmente, se confirmaron las previsiones éticas y garantías de confidencialidad de los informantes. Una vez se tuvo acceso a los centros educativos y a los profesores participantes fueron recolectadas las informaciones y, a partir del diseño de la investigación, se perfiló la base de datos en el software estadístico SPSS Statistics 26.

Resultados

En esta investigación, el primer objetivo planteado fue conocer las competencias digitales que posee el profesorado de los centros educativos cogestionados, a partir de su percepción. Por consiguiente, se muestra cuáles son las competencias tecnológicas que ponen en práctica los docentes de los centros educativos y que revelan su conocimiento al respecto.

Figura 2. Dimensión conocimientos tecnológicos



Tal y como se aprecia en la figura 2, esta dimensión agrupa 12 ítems, de los cuales se destaca el uso básico del computador a nivel de hardware

y software. Igualmente, la producción y edición de documentos de textos, hojas de cálculos y presentaciones. Por otro lado, en lo concerniente al trabajo con archivos y carpetas los resultados sobrepasan el 50 %.

Tabla 2. Continuación sobre dimensión conocimientos tecnológicos

Ítems	No competente		Poco competente		Competente		Muy competente	
	F	%	F	%	F	%	F	%
A1	62	27.2	88	38.6	54	23.7	24	10.5
A2	36	15.8	65	28.5	80	35.1	47	20.6
A3	11	4.8	16	7	91	39.9	110	48.2
A4	17	7.5	40	17.5	85	37.3	86	37.7
A5	19	8.3	53	23.2	78	34.2	78	34.2
A6	7	3.1	24	10.5	73	32	124	54.4

Nota: A1= Creo y diseño bases de datos en algunos de los programas para estos fines. (Acces, MySQL, FileMarker, ...); A2= Utilizo programas de diseño gráfico para la modificación de imágenes (Paint, Photoshop, Gimp, ...); A3= Realizo una presentación sencilla utilizando texto y algunas imágenes.; A4= Creo una presentación con recursos audiovisuales: audio, videos, gifs animados, transición...; A5=Utilizo la animación de objetos, transición entre diapositivas e incluyo interactividad creando enlace entre ellas.; A6= Utilizo videos tutoriales que aportan información y sirven de guía para mi proceso de aprendizaje.

El mayor porcentaje (54.4 %) de los docentes se considera muy competente utilizando videos tutoriales que aportan información y sirven de guía para su proceso de aprendizaje. Un 48.2% se considera con la habilidad de realizar una presentación sencilla utilizando texto y algunas imágenes. En ese mismo orden, sobre si crea una presentación con recursos audiovisuales: audio, videos, gifs animados, transición, un 37.7 % se percibe como muy competente.

En las habilidades de los docentes que involucran el diseño y producción de presentaciones mediante animación de objetos, transición entre diapositivas, integración de vínculos que propicien la interactividad un 34.2 % de los participantes se considera muy competente. Después hay un 35.1 % que se distingue competente utilizando algún

programa de diseño gráfico para la modificación de imágenes, seguido de un 28.5 % que se identificó como poco competente en dicha acción.

El de menor porcentaje es el ítem A1, pues un 38.6 % se cataloga como poco competentes, conjuntamente con un 27.2% que declara no ser competente en ello. Sin embargo, esto no representa una limitación para los docentes, puesto que el proceso de enseñanza y aprendizaje no demanda agrupación, almacenamiento, ni análisis de datos.

Tabla 3. Continuación sobre dimensión conocimientos tecnológicos

Ítems	No competente		Poco competente		Competente		Muy competente	
	F	%	F	%	F	%	F	%
A7	8	3.5	18	7.9	79	34.6	123	53.9
A8	6	2.6	16	7	77	33.8	129	56.6
A9	6	2.6	15	6.6	66	28.9	141	61.8
A10	11	4.8	29	12.7	81	35.5	107	46.9
A11	67	29.4	76	33.3	59	25.9	26	11.4
A12	65	28.5	79	34.6	57	25	27	11.8

Nota: A7= Accedo y navego al/por Internet con diferentes navegadores (Explorer, Netscape, Google Chrome, Opera,...); A8= Navego por Internet a través de los links, enlaces o hipervínculos que proporcionan las páginas web.; A9= Descargo recursos de internet: programas gratuitos, imágenes, documentos...; A10= Organizo y clasifico en carpetas de favoritos la información de interés recabada en búsquedas digitales.; A11= Diseño páginas web sencillas utilizando código HTML.; A12= Diseño página web sencilla utilizando algún programa (Dreamweaver, FrontPage, Google sites, Canva,...).

En sentido general, más de la mitad de los docentes (61.8 %) se considera muy competente para descargar recursos de internet y un 56.6 % navegando por Internet por medio de links, enlaces o hipervínculos. Seguidamente, el 53.9 % se cataloga de la misma manera en lo referente al acceso y exploración en internet con diferentes navegadores.

En adición a lo anterior, un 46.9 % de la muestra se identificó como muy competente en la organización de información de interés recabada en búsquedas digitales a través de carpetas. A su vez, se perciben con menor dominio en la capacidad de diseñar páginas web sencillas utilizando código HTML: un 33.3 % se considera poco competente al respecto, seguido de un 29.4 % que declara no ser competente en esta materia. De manera similar sucede en el diseño de páginas web sencillas utilizando algún programa, pues un 34.6 % se percibe como poco competente y un 28.5% se declara no competente en la ejecución de dichas operaciones

Tabla 4. Dimensión competencias pedagógicas: búsqueda y gestión de la información

Ítems	No competente		Poco competente		Competente		Muy competente	
	F	%	F	%	F	%	F	%
B1	8	3.5	16	7	94	41.2	110	48.2
B2	3	1.3	14	6.1	69	30.3	142	62.3
B3	5	2.2	17	7.5	78	34.2	128	56.1
B4	2	0.9	16	7	66	28.9	144	63.2
B5	5	2.2	19	8.3	77	33.8	127	55.7
B6	9	3.9	35	15.4	85	37.3	99	43.4

Nota: B1= identifico palabras clave, que faciliten la búsqueda de información en internet para una tarea o problema de investigación; B2= realizo búsquedas en diferentes fuentes de información; B3= utilizo estrategias para la búsqueda de información en diferentes formatos (texto, imágenes, videos); B4= analizo la información encontrada antes de seleccionarla y utilizarla.; B5= evalúo la relevancia o calidad de la información encontrada en internet, utilizando criterios como autoría, fuentes, citas, confiabilidad.; B6= utilizo herramientas para el almacenamiento, gestión de archivos y contenidos compartidos (Drive, OneDrive, Dropbox, etc.)

En esta dimensión, el ítem sobre la identificación de palabras clave que faciliten la búsqueda de información en internet para una tarea o problema de investigación (B1), un 48.2 % de las personas participantes se consideran muy competentes y un 41.2 %, competente. También, el 62.3 % se considera muy competente en la realización de búsquedas en diferentes fuentes de información (B2). Igualmente, un 56.1 % se considera muy competente en el uso de estrategias para la

búsqueda de información en diferentes formatos (B3). El mayor porcentaje se encuentra en el ítem B4, con un 63.2 % que se considera muy competente.

Por otro lado, un 55.7 % de las personas participantes se perciben muy competentes en el ítem B5 que trata sobre la evaluación de la relevancia o calidad de la información encontrada en internet, utilizando criterios como autoría, fuentes, citas y confiabilidad. Finalmente, en el ítem B6 sobre el uso de herramientas para el almacenamiento, gestión de archivos y contenidos compartidos (Drive, OneDrive, Dropbox, etc.), un 43.4 % se percibe muy competente, seguido de un 37.3 % que se considera competente en estas tareas.

Tabla 5. Dimensión competencias pedagógicas: comunicación y colaboración

Ítems	No competente		Poco competente		Competente		Muy competente	
	F	%	F	%	F	%	F	%
C1	4	0.4	17	7.5	53	23.2	157	68.9
C2	8	3.5	13	5.7	88	38.6	119	52.2
C3	31	13.6	72	31.6	78	34.2	47	20.6
C4	8	3.5	17	7.5	67	29.4	36	59.6
C5	13	5.7	26	11.4	91	39.9	98	43

Nota: C1= Sé utilizar el correo electrónico para enviar, recibir mensajes, adjuntar archivos; C2= Manejo otros medios de comunicación como foros de discusión, chats, videoconferencias, entre otros, para interactuar con los compañeros y profesores.; C3= Manejo wikis y blogs para trabajos colaborativos.; C4= Utilizo redes sociales (Facebook, Twitter, Instagram, Google+...) para apoyar mi aprendizaje.; C5= Participo en comunidades virtuales relacionadas con temas afines a mi disciplina.

Respecto a esta dimensión, el 68.9 % se percibe muy competente en el ítem C1 sobre el uso del correo electrónico para enviar, recibir mensajes, adjuntar archivos. Asimismo, más de la mitad (59.6 %) afirmó ser muy competente en el uso de redes sociales (Facebook, Twitter, Instagram, Google+...). De igual manera, un 52.2 % se considera así en la realización del ítem C2, relacionado con el manejo de otros medios de comunicación como foros de discusión, chats, videoconferencias, entre otros, para interactuar con los compañeros y profesores.

Además, en el ítem C5 relacionado con la participación en comunidades virtuales un 43 % declaró ser muy competente. Sin embargo, respecto al ítem al C3 en relación con el manejo de wikis y blogs para trabajos colaborativos, solo un 34.2 % piensa ser competente en esto, seguido de un 31.6 % que declaró ser poco competente y únicamente un 20.6 % se considera muy competente en la materia.

Tabla 6. Dimensión ética y legal

Ítems	No competente		Poco competente		Competente		Muy competente	
	F	%	F	%	F	%	F	%
E1	11	4.8	25	11	89	39	103	45.2
E2	19	8.3	42	18.4	83	36.4	84	36.8
E3	11	4.8	24	10.5	97	42.5	96	42.1
E4	29	12.7	37	16.2	77	33.8	85	37.3
E5	19	8.3	22	9.6	85	37.3	102	44.7
E6	16	7	23	10.1	88	38.6	101	44.3
E7	8	3.5	16	7	80	35.1	124	54.4

Nota: E1= reconozco los aspectos éticos y legales asociados a la información digital, como privacidad, propiedad intelectual y seguridad; E2= reconozco las implicaciones legales del mal uso de licencias de software. E3= incluyo las referencias bibliográficas cuando cito una fuente; E4= publico información de terceros con su consentimiento, como, por ejemplo, una foto en redes sociales.; E5= protejo los dispositivos con antivirus para amenazas de virus, malware, entre otros.; E6= utilizo sistema de protección de dispositivos o documentos como control de acceso, privilegios, contraseñas; E8= verifico que los sitios web sean seguros para entregar mis datos personales y estos no sean mal utilizados.

La dimensión ética y legal, en el ítem E7 sobre la verificación de la seguridad de los sitios web para entregar datos personales y que estos no sean mal utilizados, un 54.4 % se percibe muy competente. El 45.2 % de las personas participantes se consideran muy competentes en el ítem E1 relacionado con los aspectos éticos y legales asociados a la información digital, como privacidad, propiedad intelectual y seguridad.

Por igual, en el ítem E5 sobre la protección de los dispositivos con antivirus para amenazas de virus, malware, entre otros, un 44.7 % se considera muy competente. De manera similar sucede en el ítem

E6 sobre la utilización de sistemas de protección de dispositivos o documentos, pues un 44.3 % se considera muy competente. Viendo el ítem E3 que trata sobre la inclusión de referencias bibliográficas cuando se cita una fuente, un 42.5 % se describe como competente y un 42.1 % dice que es muy competente en esta materia.

Por otro lado, un 37.3 % de las personas se consideran muy competentes en el ítem E4 sobre publicar información de terceros con su consentimiento, como, por ejemplo, compartir una foto en redes sociales. En el ítem E2 sobre las implicaciones legales del mal uso de licencias de software, un 36.8 % se percibe muy competentes, seguido de un 36.4 % autodefinido como competente.

Discusión

El objetivo que orientó el presente estudio fue identificar las competencias TIC que poseen los docentes de los centros escolares cogestionados. Desde esta perspectiva, se realiza la discusión atendiendo las dimensiones teóricas constituidas en tres niveles. En primer lugar, los docentes se perciben con altas competencias TIC. De estas se destaca la capacidad para trabajar con archivos y carpetas, utilizar medios de almacenamiento, cambiar formato de un archivo y elaborar documentos de textos, hojas de cálculo y presentaciones. Sin embargo, un estudio realizado (MINERD y UNESCO Santo Domingo, 2023) del que ya habíamos hecho referencia, señala que existe una brecha en cómo los docentes se perciben y lo que realmente son capaces de realizar mediante sus competencias digitales.

Los hallazgos indican que los docentes tienen mayor competencia TIC en el uso de correos electrónicos para recibir, enviar y adjuntar mensajes. Dicho hallazgo coincide con otras investigaciones que confirman un mayor conocimiento de los docentes en lo que se refiere al uso de este medio para comunicarse de manera efectiva (Muammar et al., 2023; Cabero-Almenara et al., 2019; Montás y Christopher, 2021). Por otro lado, más de la mitad se considera muy competente analizando las

informaciones antes de seleccionárselas y utilizarlas, cuando realiza búsquedas en diferentes fuentes de información.

La mayoría afirma que dispone de un alto conocimiento para identificar las palabras claves que les facilitan la búsqueda de información en internet para una tarea o problema de investigación y, de la misma manera, para organizar la información de interés recabada en búsquedas digitales. Estos resultados son afines con los de Gutiérrez-Portán y Serrano-Sánchez (2016), quienes sostienen que son muy buenas las competencias de los docentes sobre búsqueda, almacenamiento y organización de información. Por consiguiente, esto les permite evaluar la relevancia o la calidad de la información encontrada. También se pudo apreciar que un poco más de la mitad de la muestra utiliza los videos tutoriales para obtener informaciones que les aportan y les sirven de guía para su proceso de enseñanza y aprendizaje, lo que muestra coherencia con los hallazgos de Guillén-Gámez (2021) en otros contextos.

En diversos estudios, una de las conclusiones que se destaca es la falta de conocimientos y habilidades sobre las formas de mantenerse seguro en internet (Zlatkova y Kirilova, 2022). En este caso, la muestra utilizada refleja que más de la mitad se percibe muy competente en la verificación de la seguridad de los sitios web para entregar datos personales y que estos no sean mal utilizados. Dicho de otra manera, están conscientes de que dejan una huella digital cuando navegan por entornos en línea, saben qué buscar al crear una identidad digital (perfil) en entornos en línea y cómo lidiar con las amenazas en línea.

Por otro lado, un estudio realizado por Niyazova et al. (2022) plantea que los docentes presentan un bajo nivel del uso potencial de las redes sociales en el proceso educativo. Sin embargo, los hallazgos del presente estudio contradicen dicha aseveración en el contexto dominicano, debido a que los docentes se perciben como muy competentes en el uso de las redes sociales para el proceso de enseñanza y aprendizaje. Al mismo tiempo, los docentes

se consideran con conocimiento para publicar información de terceros con su consentimiento, como es el caso de colocar fotos en redes sociales. En cuanto a las implicaciones legales del mal uso de licencias de software los hallazgos entran en contradicción con el posicionamiento de Napal-Fraile et al. (2018) quienes en su estudio encontraron que las competencias fueron menores, en cuanto a reconocer los derechos de autor y licenciamiento de software.

La mayor parte de los docentes indicaron tener poca o ninguna competencia en lo referido al diseño de páginas web sencillas utilizando código HTML. De manera similar sucedió en el ítem que hace referencia al diseño de página web sencilla utilizando algún programa (Dreamweaver, FrontPage, Google sites, Canva, ...). Según la UNESCO (2008) los docentes deben poseer las competencias pedagógicas, así como de colaboración y trabajo en red, aspectos sociales y aspectos técnicos. Por consiguiente, se da a entender que el diseño de páginas web no es una competencia tecnológica esencial para el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En definitiva, el hecho de poseer altas habilidades para manejar la tecnología no implica tener un alto nivel de integración de las TIC en las clases, ni garantiza el desarrollo profesional docente, sino que su valor educativo radica en la utilidad que los actores le concedan (De Pablos, 2010; Powell y Bodur, 2019).

Conclusiones

Las informaciones que proporciona esta investigación presentan las competencias TIC que poseen los docentes de los centros educativos de cogestión desde su percepción. La misma permite establecer patrones comunes indistintamente de la ubicación o área académica. Según los resultados obtenidos en las 5 dimensiones de estudio, podemos identificar las áreas en las que los docentes muestran mayor competencia y aquellas en las que deben fortalecerse. Además, se realizan recomendaciones para mejorar estas competencias.

Donde los docentes se perciben más competentes es en la dimensión Conocimientos tecnológicos, que hace referencia a su desempeño con el uso de la tecnología en las labores de docente. Presentan solidez en el uso de sistemas operativos, la gestión de archivos y carpetas, así como en la edición de documentos de texto, hojas de cálculo y el uso de fórmulas y funciones. También sobresalen en la creación de presentaciones y en el acceso a Internet para la búsqueda de recursos en línea. Quiere decir que la mayoría de los participantes seleccionan, ajustan y combinan las informaciones con el fin de encontrar soluciones que sirvan para el bien colectivo, la innovación continua en la organización y la profesión del docente. En ese mismo orden les siguen las competencias pedagógicas, las cuales tratan sobre el manejo y la evaluación de la información digital en sus labores académicas.

Desde la perspectiva de la dimensión *Búsqueda y gestión de la información*, más de la mitad del profesorado encuestado indica utilizar palabras clave y estrategias que le facilitan la búsqueda en diferentes sitios desde internet para seleccionar dentro de la gran variedad de información que existe en la red. Dentro de este marco, muchos destacan evaluar la calidad de la información utilizando una variedad de criterios relevantes, como confiabilidad, autoría, fuentes y citas, entre otros.

En la dimensión ética y legal, se destacan en aspectos éticos y legales asociados a la información digital, como privacidad, propiedad intelectual y seguridad. Además, son competentes en la inclusión de referencias bibliográficas y la protección de dispositivos con antivirus. De manera similar, en la dimensión de desarrollo profesional, los docentes son competentes en la localización de documentos científicos y educativos en línea para su actualización, así como en el uso de herramientas tecnológicas para mantenerse al día en sus áreas de conocimiento.

De todos modos, a pesar de sus fortalezas, existen ciertas áreas de mejoras, en la dimensión Conocimientos tecnológicos, como es la configuración de hardware y el manejo de

medios de almacenamiento de datos, así como en la instalación/desinstalación de programas y la compresión de archivos. Además, algunas competencias relacionadas con bases de datos y diseño gráfico podrían fortalecerse.

En competencias pedagógicas, se observa la necesidad de mejorar las habilidades en el uso de wikis y blogs para trabajos colaborativos. En herramientas tecnológicas utilizadas por los docentes, algunos no han adoptado recursos como los programas webs para la conversión de trabajos en formato de libro electrónico y blogs personales. Además, el uso de software antiplagio para verificar la originalidad de los trabajos es una práctica que algunos docentes aún no han implementado.

Las recomendaciones sugeridas por los investigadores a partir de estas conclusiones se dirigen a que sean implementados programas de formación y desarrollo profesional donde se aborden las áreas identificadas como necesidades. Se debe promover el uso de herramientas tecnológicas, como software antiplagio, wikis y blogs personales. Es importante fomentar la colaboración entre docentes a través de herramientas de trabajo en equipo y comunidades en línea, al igual que tiene importancia continuar promoviendo la ética y la legalidad en el uso de las TIC, especialmente en lo que concierne a la seguridad en línea y el respeto a la propiedad intelectual. También es crucial ofrecer recursos y capacitación en la verificación de la seguridad de sitios web y el uso responsable de recursos digitales.

Sobre el desarrollo profesional, se recomienda fomentar la participación en conferencias y eventos relacionados con la disciplina para mantener la actualización pertinente en el campo del conocimiento y promover la colaboración digital entre docentes en la creación de materiales y experiencias. Además, se debe alentar el uso de herramientas tecnológicas para estar al día en sus áreas de conocimiento.

Tal como quedó expuesto, las competencias digitales juegan un papel determinante en la educación, puesto que permite mejorar la enseñanza e impulsa al empoderamiento de los

estudiantes. No obstante, la formación no solo debe basarse en los aspectos técnicos, sino más bien en combinar los contenidos y la pedagogía, porque el uso de las TIC por sí solas no garantiza un desarrollo profesional docente concentrado funcionalmente en incentivar los saberes y los aprendizajes en los alumnos. En la actualidad, es necesario que las instituciones e investigadores evalúen la realidad de los docentes para que los hacedores de políticas puedan desarrollar las medidas requeridas.

En lo concerniente a las limitaciones de este estudio, se destaca el abordaje del problema únicamente desde la perspectiva cuantitativa. En estudios futuros se recomienda integrar la tradición cualitativa; de preferencia, realizar observaciones de los planes de clases y de la gestión de aula. Otra limitación es que no se han evaluado las competencias en sí, sino las percepciones que tienen los docentes sobre su dominio. A futuro, se recomienda impulsar estudios en los cuales se puedan contrastar las percepciones con sus habilidades reales.

Finalmente, resulta oportuno resaltar que de los resultados de este estudio se desprenden implicaciones prácticas que pueden impactar la realidad, ya que aprovechados de manera adecuada, las instituciones de educación superior podrían desarrollar programas de formación continua que contribuyan con el fortalecimiento de las competencias TIC de los docentes, mejor integración de la tecnología en el aula y fortalecer la calidad educativa.

Agradecimientos

Este estudio ha sido financiado por el Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña, República Dominicana. Código del proyecto: VRI-PI-6-2022-008.

Referencias bibliográficas

Bisquerra, R. (Coord), Dorio, I., Gómez, J., Latorre, A., Martínez, F., Massott, I., Mateo, J., Sabariego, M., Sans, T., Torrado, M., y Vilá, R. (2019). *Metodología de la Investigación Educativa*. In MIDE de la Facultad de Pedagogía de la Universidad de Barcelona. La Muralla.

- Bortvik, A. y Hansen, R. (2017). Digital literacy in teacher education: are teachers competent? *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, 33(2), 46-48. <https://doi.org/10.1080/21532974.2017.1291249>
- Buitrago-Bohórquez, B. y Sánchez, H. (2021). Competencias pedagógicas y tecnológicas del docente para el diseño instruccional en educación virtual universitaria. *IPSA Scientia, Revista científica Multidisciplinaria*, 6(2), 82-100. <https://doi.org/10.25214/27114406.1054>
- Carretero, S.; Vuorikari, R. y Punie, Y. (2017). DigComp 2.1: *The digital competence framework for citizens with eight proficiency levels and examples of use*. <https://op.europa.eu/s/oNl8>
- Çebi, A. y Reisoğlu, I. (2020). Digital Competence: A Study from the Perspective of Pre-service Teachers in Turkey. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 9(2), 294-308. <https://doi.org/10.7821/naer.2020.7.583>
- Cabero-Almenara, J., Arancibia, M. y Del Prete, A. (2019). Technical and didactic knowledge of the Moodle LMS in higher education. Beyond functional use. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 8(1), 25-33. <https://doi.org/10.7821/naer.2019.1.327>
- Cabero, J., Roig-Vila, R. y Mengual-Andres, S. (2017). Conocimientos tecnológicos, pedagógicos y disciplinares de los futuros docentes según el modelo TPACK. *Digital Education Review*, (32), 73-84. <https://doi.org/10.1344/der.2017.32.73-84>
- Consejo Económico y Social. (2014). *Pacto Nacional de la Reforma Educativa en la República Dominicana (2014-2030)*. https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/siteal_republica_dominicana_0349.pdf
- De pablos, J. (2010). Universidad y sociedad del conocimiento. Las competencias informacionales y digitales. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 7(2), 6-16. <http://dx.doi.org/10.7238/rusc.v7i2.977>
- Delgado, C. D. (2014) *Viajando a Ítaca por mares cuantitativos. Manual de ruta para investigar en grado y postgrado*. Amarú
- Escobar-Pérez, J. y Cuervo-Martínez, A. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Avances en Medición*, 6, 27-36. <https://doi.org/10.32870/ap.v9n2.993>
- Fundación Educativa Fé y Alegría. (2013). *Cogestión educativa. Uniendo esfuerzos para la transformación social*. IGER Talleres Gráficos.
- Godaert, E., Aesaert, K., Voogt, J. y van Braak, J. (2022). Assessment of students' digital competences in primary school: a systematic review. *Education and Information Technologies*, 27, 9953-10011. <https://doi.org/10.1007/s10639-022-11020-9>
- Guillén-Gámez, F., Mayorga-Fernández, M., Bravo-Agapito, J., y Escribano-Ortiz, D. (2021). Analysis of Teachers' Pedagogical Digital Competence: Identification of Factors Predicting Their Acquisition. *Tech Know Learn* 26, 481-498 (2021). <https://doi.org/10.1007/s10758-019-09432-7>
- Güneş, E., & Bahçivanb, E. (2018). A mixed research-based model for pre-service science teacher's digital literacy: Responses to "which beliefs" and "how and why they interact" questions. *Computers & Education*, 118, 96-106. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2017.11.012>
- Gutiérrez-Portlán, J., y Serrano-Sánchez, J. (2016). Evaluation and development of digital competence in future primary school teachers at the University of Murcia. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 5(1), 51-56. <https://doi.org/10.7821/naer.2016.1.152>
- Illomäki, L., Paavola, S., Lakkala, M., y Kantosalo, A. (2016). Digital competence – An emergent boundary concept for policy and educational research. *Education and Information Technologies*, 21(3), 655-679. <https://doi.org/10.1007/s10639-014-9346-4>

- Kabakci, I. (2018). Modeling the relationship between pre-service teacher's TPACK and digital nativity. *Educational Technology Research and Development*, 66, 267–281. <https://doi.org/10.1007/s11423-017-9546-x>
- Koehler, M., Mishra, P., y Cain, W. (2013). What is technological pedagogical content knowledge (TPACK)? *Journal of Education Research*, 193(3), 13-19. <https://citejournal.org/volume-9/issue-1-09/general/what-is-technological-pedagogicalcontent-knowledge>
- Lázaro-Cantabrana, J., Gisbet-Cervera, M., y Silva-Quiroz, J. (2018). Una rúbrica para evaluar la competencia digital del profesor universitario en el contexto Latinoamericano. *Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, (63), 1-14. <https://doi.org/10.21556/edutec.2018.63.1091>
- Ministerio de Educación de la República Dominicana (MINERD) y Oficina de la UNESCO en Santo Domingo (2023). Competencias digitales de los docentes dominicanos: Un estudio exploratorio [Presentación de PowerPoint].
- Mirshra, P. y Koehler, M. J. (2006). Technological Pedagogical Content Knowledge: A Framework for Teacher Knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017–1054. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9620.2006.00684.x>
- Montás, M., y Christopher, S. (2021). Autorregulación del aprendizaje a través de las tecnologías digitales: Self-regulation of learning through digital technologies. *Assensus*, 6(11). <https://doi.org/10.21897/assensus.2656>
- Morales-Soza, M. (2020). TPACK para integrar efectivamente las TIC en educación: Un modelo teórico para la formación docente. *Revista Electrónica de Conocimientos, Saberes y Prácticas*, 3(1), 133-148. <https://doi.org/10.5377/recsp.v3i1.9796>
- Muammar, S., Hashim, K. y Panthakkan, A. (2023). Evaluation of digital competence level among educators in UAE Higher Education Institutions using Digital Competence of Educators (DigComEdu) framework. *Educ Inf Technol* 28, 2485–2508 <https://doi.org/10.1007/s10639-022-11296-x>
- Napal-Fraile, M., Peñalva-Vélez, A., y Mendióroz-Lacambra, A. (2018). Development of Digital Competence in Secondary Education Teachers' Training. *Education Sciences*, 8(3), 104–104. <https://doi.org/10.3390/educsci8030104>
- Niyazova, G., Saparkhojaye, N., Bazarbaeva, A. y Azybayev, M. (2022). Development of digital competence of school teachers. *World Journal on Educational Technology: Current Issues*. 14(3), 592-603. <https://doi.org/10.18844/wjet.v14i3.7196>
- Oficina Gubernamental de Tecnologías de la Información y Comunicación (OGTIC) (2022). NORTIC A4:2022 Norma para la interoperabilidad entre los organismos del Estado dominicano. https://ogtic.gob.do/wp-content/uploads/2022/12/NORTIC-A4_2022.pdf
- Oner, D. (2020). A virtual internship for developing technological pedagogical content knowledge. *Australasian Journal of Educational Technology*, 36(2), 27-42. <https://doi.org/10.14742/ajet.5192>
- Powell, C. y Bodur, Y. (2019). Teachers' perceptions of an online professional development experience: Implications for a design and implementation framework. *Teaching and Teacher Education*, 77, 19-30. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.09.004>
- Paniagua, E. (2022). Aula invertida, TPACK y TAC: un camino hacia el aprendizaje. *Cuaderno de Pedagogía Universitaria*, 19(37), 99-114. <https://doi.org/10.29197/cpu.v19i37.452>

- Rios, G. y Rodríguez, D. (2021). Importancia de las tecnologías de información en el fortalecimiento de competencias pedagógicas en tiempos de pandemia. *Revista Científica de Sistemas e Informática*, 1(1), 69-78. <https://doi.org/10.51252/rcsi.v1i1.104>
- Rodríguez, M. y Acurio, S. (2021). Modelo TPACK y metodología activa, aplicaciones en el área de matemática. Un enfoque teórico. *Revista Científica UISRAEL*, 8(2), 49-64. <https://doi.org/10.35290/rcui.v8n2.2021.394>
- Shulman, L. (1986). Those who understand: knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14.
- Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-22.
- Suárez-Rodríguez J., Almerich G., Orellana N., y Díaz-García I. (2018). A basic model of integration of ICT by teachers: competence and use. *Educational Technology Research and Development*, 66, 1165-1187.
- Sjöberg, J., y Lilja, P. (2019). University teachers' ambivalence about the digital transformation of higher education. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 18(13), 133-149. <https://doi.org/10.26803/ijlter.18.13>.
- Tourón, J., Martín, D., Navarro, E., Pradas, S., Íñigo, V. (2018). Validación de constructo de un instrumento para medir la competencia digital docente de los profesores (CDD). *Revista española de pedagogía*, (269), 25-54. <https://doi.org/10.22550/REP76-1-2018-02>
- UNESCO. (2008). *Estándares TIC para la formación inicial docente*. <http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001631/163149s.pdf>
- Valencia, T., Serna, A., Ochoa, S., Caicedo, A., Montes, J., y Chavez, J. (2016). *Competencias y estándares TIC desde la dimensión pedagógica: Una perspectiva desde los niveles de apropiación de las TIC en la práctica educativa docente*. Pontificia Universidad Javeriana.
- Villalpando, C. (2021). *La educación en tiempos de pandemia*. Fontamara.
- Vólquez Pérez, J. A., & Amador Ortiz, C. M. (2020). Competencias digitales de docentes de nivel secundario de Santo Domingo: un estudio de caso. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 11(21). https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-74672020000200112
- Yachina, N. y Fernandez, O. (2018). Development of digital competence of the future teacher in the educational space of the university. *Problems of higher education*, 1, 134-138.
- Zlatkova, P. y Kirilova, I. (2022). Dynamics in the Development of Digital Competence of Bulgarian Teachers. In *Digital Literacy for Teachers* (pp. 115-131). Springer Nature Singapore.

Perspectivas sobre la formación inicial de docentes para la educación inclusiva



Adriana Juliet Serna Jaramillo¹
Instituto Superior de Formación
Docente Salomé Ureña
(ISFODOSU)
juliet.serna@udea.edu.co



Elizabeth Serna Jaramillo²
Universidad de Antioquia,
Medellín, Colombia
elizabeth.sernaj@udea.edu.co

Perspectives on initial teacher education for inclusive education

Recibido: 30 de mayo de 2023 | Aprobado: 20 de octubre de 2023

Resumen

República Dominicana, como país miembro de las Naciones Unidas, se sumó en el año 2015 a la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, cuyo cuarto objetivo apuesta por la garantía de una educación inclusiva, equitativa y de calidad donde se promuevan oportunidades de aprendizaje para todos a lo largo de la vida. Ahora bien, para lograr este objetivo se requiere voluntad política y ajustes en los planes de formación de maestros. En tal sentido, este estudio pretende analizar las reflexiones expuestas sobre la formación docente en República Dominicana desde un enfoque de inclusión. El diseño metodológico se centra en un paradigma cualitativo, se entrevistaron 40 docentes y 5 directivos de centros educativos del municipio de San Juan de la Maguana en República Dominicana. El análisis de los resultados permitió evidenciar que la mayoría de los docentes en servicio no recibieron orientación sobre la educación inclusiva durante su formación de grado, aunque han participado de oportunidades de formación continua sobre este tema. Los participantes reconocen vacíos conceptuales que les impiden fundamentar teóricamente sus prácticas y es su motivo para hacer

un llamado a fortalecer los planes de estudio en las Instituciones de Educación Superior, de manera que se pueda contar con las herramientas para favorecer procesos de aprendizaje para todos y la eliminación de barreras para el aprendizaje.

Palabras clave: Atención a la diversidad, formación docente, educación, inclusión.

¹ Doctora en Neuropsicología Clínica por la Universidad de Salamanca. Magíster en Neuropsicología y Educación en UNIR. Licenciada en Educación Especial por la Universidad de Antioquia. Profesora en la Licenciatura en Educación Infantil de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia. Investigadora (profesora en 2018-2019) en Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña. Para contactar a la autora: juliet.serna@udea.edu.co ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6166-049X>

² Magíster en Dirección de Empresas (MBA) por la UNIR. Administradora de empresas por la Universidad de Antioquia. Profesora de inglés en la Universidad de Antioquia y Universidad Eafit. Para contactar a la autora: elizabeth.sernaj@udea.edu.co ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6251-0952>

Abstract

In 2015, the Dominican Republic, as a member country of the United Nations, joined the 2030 Agenda for Sustainable Development in 2015, whose fourth goal aims to ensure inclusive, equitable and quality education that promotes learning opportunities for all throughout life. However, achieving this goal requires political will and adjustments in teacher training plans. In this sense, this study aims to analyze the reflections on teacher training in the Dominican Republic from an inclusion approach. The methodological design focuses on a qualitative paradigm. Forty teachers and five directors of educational centers in the municipality of San Juan de la Maguana in the Dominican Republic were interviewed. The analysis of the results showed that most of the in-service teachers did not receive orientation on inclusive education during their undergraduate training, although they have participated in continuous training opportunities on this topic. The participants recognize conceptual gaps that prevent them from theoretically grounding their practices and make it their motive to make a call to strengthen the curricula in Higher Education Institutions, so that they can have the tools to favor learning processes for all and the elimination of barriers to learning.

Keywords: *Attention to diversity, teacher training, education, inclusion*

Introducción

Las desigualdades y exclusiones ocurren en diferentes ámbitos, entre ellos el educativo. Son las minorías las más vulnerables a la exclusión escolar, por ejemplo, niños y jóvenes de comunidades indígenas, afrodescendientes, niñez en situación de pobreza o migración, tanto como infectados por VIH/SIDA o en condición de discapacidad, (García *et al.*, 2013), lo cual lleva a la generación o ampliación de brechas frente a las oportunidades de los ciudadanos en los ámbitos educativo, social, cultural, económico, entre otros.

Así, pues, la creciente heterogeneidad de los estudiantes representa un desafío para los sistemas educativos, ya que implica reconocer la diversidad y brindar oportunidades de aprendizaje para todos los estudiantes teniendo en cuenta las diferentes necesidades y capacidades (Sánchez-Serrano *et al.*, 2021). Por tanto, la apuesta por la inclusión como principio rector del sistema educativo cobra protagonismo en materia de educación inclusiva. Sin embargo, transitar hacia escuelas inclusivas determina implicaciones para las políticas educativas y culturales de los centros educativos al igual que para el rol de los docentes, por lo cual resulta clave la formación inicial que reciben estos profesionales en las Instituciones de Educación Superior (IES) (Sánchez-Serrano *et al.*, 2021).

La educación inclusiva es un concepto en evolución que ha cobrado relevancia y constituye un desafío para los sistemas educativos a nivel mundial al quedar reconocida como una prioridad, ya que apuesta a una formación de calidad para todos, independientemente de las condiciones personales y sociales (Acedo, 2008; García *et al.*, 2013).

Atender las necesidades específicas de apoyo educativo que presentan los estudiantes requiere contar con maestros que se dispongan y tengan la preparación académica para ello (Pasarín-Lavín, Renuncio y Fernández-Álvarez, 2023; Nanne-Lippmann *et al.*, 2022; Medina, 2021; San Martín *et al.*, 2017). De hecho, hablar de necesidades de los individuos conduce a enunciar aquello que es indispensable y debe ser cubierto, razón por la cual, en ocasiones, conviene contar con diferentes apoyos (Negrín y Marrero, 2018). En este sentido, cobra relevancia el hecho de reconocer que la educación es un bien al que cada ciudadano tiene derecho, en espera, por demás, de un cambio de enfoque que favorezca la justicia social, la inclusión y la eliminación de barreras de aprendizaje (Montané, 2015; Paz-Delgado y Barahona, 2020), teniendo en cuenta que los fines de la educación aplican para todos los estudiantes y que las necesidades educativas son comunes a los niños y jóvenes, según reconoció en el año de 1978 el Informe Warnock (Negrín y Marrero, 2018).

Tal como plantean Blanco y Duk (2011), aunque se busca contar con currículos universales en el marco de la educación inclusiva, resulta primordial a la vez personalizar los apoyos para no limitar el impacto en la atención. En palabras de Arnaiz (2002), la educación inclusiva tiene la intención de atender las dificultades de aprendizaje que presentan algunos estudiantes, es decir, que para todos los estudiantes se haga valer su derecho a la educación en escuelas regulares, que sean bienvenidos y aceptados, que puedan formar parte de la vida de las escuelas y que sean vistos como un desafío para los maestros y no como un problema (García *et al.*, 2013).

Así, pues, reconocer el derecho a la educación de calidad en igualdad de condiciones conlleva pensar la formación inicial de maestros desde una mirada inclusiva donde se reconozca la diversidad y se potencien las capacidades de los estudiantes independientemente de su condición, ya que son los maestros quienes se ocupan de plantear las estrategias y metodologías (Tello, 2014) apropiadas para reducir las barreras contra el aprendizaje y la participación de los estudiantes en una escuela que debe albergar a los sujetos de la sociedad sin excepción (Juárez y Comboni, 2016). Conforme a lo señalado por Ainscow *et al.* (2006), cuando se reducen dichas trabas, se incrementa la capacidad de las escuelas para dar respuesta a la diversidad.

Tanto la Constitución dominicana como la Ley General de Educación 66-97 establecen que la educación debe ser de calidad, integral, inclusiva y equitativa, lo que implica la formación de maestros competentes que puedan dar respuesta a las demandas propias del mundo actual (Núñez, 2023). En este orden, se espera garantizar la participación y la construcción de aprendizajes en todos los estudiantes teniendo en cuenta tanto sus diferencias personales como su procedencia social y cultural sin que ello sea objeto de discriminación (García *et al.*, 2013).

De todos modos, aun contando con este marco normativo, en la actualidad persisten algunas prácticas, o concepciones en los maestros, ya sea por ausencia de información o escasos espacios de formación continua, que no les permiten proyectar

una educación para todos favoreciendo la inclusión y promoviendo espacios de participación donde se incluya a los estudiantes indistintamente de su condición. Con el fin de minimizar y eliminar estas brechas, conviene indagar sobre algunos de los factores que pueden tener un efecto en ellas, como es la formación de maestros, ya que se requiere dotarlos con recursos pedagógicos para hacer frente a los desafíos que supone impulsar la heterogeneidad y diversidad de estudiantes en los centros educativos.

La situación que motiva el presente estudio se deriva de una investigación anterior en la que se indagó acerca de las concepciones y prácticas de los docentes de educación inicial y educación primaria en relación con la educación inclusiva (Serna y Serna, 2023). A diferencia de la anterior, la cual se enfocó en las concepciones, en este artículo se parte de la pregunta: ¿Cuáles son las perspectivas que tienen los docentes respecto a la formación que recibieron para la educación inclusiva? Es decir, se plantea como objetivo analizar las reflexiones expuestas sobre la formación docente en República Dominicana desde un enfoque de inclusión para contribuir con la implementación de prácticas inclusivas y la toma de decisiones frente a la formación inicial de maestros en las Instituciones de Educación Superior, teniendo en cuenta el efecto que genera en la formación de estudiantes en los centros educativos donde ejercerán su profesión.

El presente artículo expone inicialmente una breve fundamentación teórica de conceptos clave, como son educación inclusiva, formación docente y la formación docente en República Dominicana, presentando una definición de estos y el lugar desde el que se asumen para el desarrollo del contenido en sí. Posteriormente, se abordan los aspectos metodológicos desde los cuales se sitúan las autoras para el desarrollo de la investigación a partir de un enfoque cualitativo, dentro del cual se contemplan las características sociodemográficas de los participantes en el estudio y luego se da paso a los resultados. Finalmente, se pasa a la discusión y las conclusiones.

Fundamentación teórica

Educación inclusiva

En ocasiones, la terminología empleada en la educación inclusiva puede variar de acuerdo con la propia historia que se ha transitado en cuanto a la atención a la diversidad, los recursos estatales, el avance en el cumplimiento de los derechos humanos, la trayectoria en educación especial, las regulaciones del profesorado y la participación de la familia, entre otros. Como tal, la historia de la educación inclusiva ha transitado por diferentes momentos que le han llevado a la aceptación de la educación como un derecho fundamental de todos los seres humanos y a la búsqueda de mecanismos para brindar una educación de calidad por lo que ha centrado el interés en las escuelas y en los sistemas educativos (Cabezas, 2011; García *et al.*, 2013). En torno a lo dicho, Moliner *et al.* (2011) plantean que no se han realizado suficientes avances a nivel teórico en los últimos años en torno a la educación inclusiva.

Cobra relevancia llegar a consenso frente a lo que se entiende por educación inclusiva, de manera que la comunicación pueda ser más precisa, visto, además, que la forma en la que se comprenden los términos orienta las prácticas (García *et al.*, 2013). Por ejemplo, con el término “discapacidad” es probable que no exista consenso; en algunos países hasta se intenta descartar el término y en su lugar hacer uso de la expresión “personas con capacidades diferentes” (García, 2010). Igualmente, se ha podido observar que este término ha tenido variaciones desde una perspectiva médica hacia una mirada social de la discapacidad, según afirma Verdugo (2011). Por su parte, el término de “necesidades educativas especiales” ha sido sometido a críticas y se ha propuesto su eliminación para sustituirlo por “barreras para el aprendizaje y la participación” (Ainscow, 2001). Estos matices y ajustes se explican en la actualidad con base en un modelo de vida independiente que habla de diversidad funcional considerada como expresión de una característica inherente a la condición humana. Por tanto, desde este concepto se consideran valiosas las diferentes expresiones de funcionamiento y se asume que cada persona incorpora un modo particular y propio (Toboso, 2018).

En consonancia con Quintero-Ayala (2020), para efecto de la presente investigación se entiende la educación inclusiva como un proceso mediante el cual se pretende reconocer y dar respuesta a la diversidad de necesidades que están presentes y pueden observarse en los estudiantes, como canal para contar con un aprendizaje efectivo minimizando los factores de exclusión dentro y fuera de los centros educativos. Para más precisión, señala Azorín *et al.* (2017) que la educación inclusiva se fundamenta desde tres perspectivas, a saber: como proyecto contra el fracaso escolar y la exclusión, como cambio cultural en la actual y futura escolarización y como compromiso político para alcanzar un mundo más justo.

Cabe destacar que el concepto de educación inclusiva es una idea en expansión que se ha ido integrando en la legislación de los sistemas educativos, aunque algunos desde una perspectiva restringida a grupos específicos como es el de los estudiantes con discapacidad (Amiama-Espailat, 2020).

En plano puntual, el Ministerio de Educación de la República Dominicana (MINERD) asumió la definición de la UNESCO acerca de la educación inclusiva, reconociéndola como un proceso que se orienta a “responder a la diversidad de necesidades de todos los estudiantes, incrementando su participación en el aprendizaje, la cultura y las comunidades, reduciendo y eliminando la exclusión en y desde la educación” (MINERD, 2017, p. 13). De este modo, los estudiantes tienen la posibilidad de acceder, participar, aprender y permanecer en los centros educativos, sin importar su condición.

Aquí toma relieve el planteamiento de Ainscow (2012) sobre cuatro principios que deben estar presentes en la definición de educación inclusiva, los cuales implican: 1. la atención a todos los niños y jóvenes; 2. el acceso y la presencia de los estudiantes en los centros escolares donde se propicie la participación y los aprendizajes definidos en el currículo; 3. una lucha contra la exclusión de grupos específicos y 4. tener en cuenta que la inclusión es un proceso que requiere evaluación continua.

Tal como plantea Amiama-Espailat (2020), la educación inclusiva no está ligada a grupos específicos que han experimentado situaciones donde se ha vulnerado su derecho a la educación, sino que se ocupa y contribuye con el desarrollo de políticas y la introducción de modelos pedagógicos para favorecer el aprendizaje entendiendo la diversidad como una condición inherente a la sociedad.

Según la precitada autora, en la República Dominicana la Ley de Educación 67-97 y sus respectivas ordenanzas (1'95 que establecía el Currículo y 1'96, la evaluación) introdujeron dos principios fundamentales para la educación de estudiantes con discapacidad, como es el derecho a la educación para todos y el establecimiento de los mismos fines para todos, con lo cual se “eliminaron los programas de desarrollo individuales que se basaban en la rehabilitación de la deficiencia” (p. 139).

En consecuencia, desde el concepto de educación inclusiva se aboga por una educación de calidad y equidad, lo cual conlleva la transformación de los sistemas educativos para abarcar a todos los estudiantes sin que lo impida su condición, respetando así su derecho a la educación y la diversidad humana (Amiama-Espailat, 2020).

Formación docente para la educación inclusiva

La formación inicial de los docentes cobra relevancia en tanto de ahí depende, en un alto porcentaje, la calidad de la enseñanza que se ofrece a los estudiantes en el ejercicio de la docencia (Cano y Ordóñez, 2021). Desde una perspectiva de la educación inclusiva se plantean seis principios que pueden tomarse en cuenta en la formación de docentes, ya que están relacionados con la transformación sociocultural, la participación de los diferentes actores que participan en el contexto educativo, los espacios de comunicación desde el diálogo intercultural, la emancipación crítica, la autonomía de cada individuo, así como la formación en investigación y el fortalecimiento frente al compromiso social que se asume en la decisión de ser docente (Castillo, 2015). Además, se requiere un docente con capacidad de hacer frente y vencer las limitaciones y barreras que

se presenten en su práctica, de manera que pueda trascenderlas a través de la creatividad, la innovación y en articulación con el análisis de la realidad del entorno social y educativo. Así puede tener claridad de dónde se está y hacia donde se va, implementando ambientes adecuados de aprendizaje (Castillo, 2015).

En tal aspecto, asumir la formación docente desde un enfoque inclusivo constituye un desafío, dado que implica apropiarse del currículo como campo de estudio constante y dinámico que requiere alimentarse de la realidad y de la reflexión frente a las competencias necesarias para atender a la diversidad de los estudiantes (Castillo, 2015). Fullan (2012) plantea que es indispensable “reculturizar la profesión docente”, ya que su rol constituye una de las piedras angulares del sistema educativo y de este depende la transformación de la educación y su impacto en el ámbito social. Por tanto, la formación inicial del personal docente debe asumirse con ética y responsabilidad, de manera que se ajuste y responda a las necesidades y requerimientos que tiene la sociedad en los momentos actuales.

Patarroyo et al. (2022) y Apple (2011) afirman que los maestros en formación deben prepararse para asumir y liderar una educación transformadora, en atención a la diversidad de los estudiantes, los contextos escolares marcados por factores interculturales, la complejidad de las relaciones sociales, la necesidad de contar con un mayor compromiso ético y la capacidad de atender a los cambios que se gestan a nivel global. Patarroyo et al. (2022), por consiguiente, consideran que la formación de maestros requiere apertura a enfoques pedagógicos situados y sistémicos que enriquezcan las prácticas a partir de la construcción de conocimientos y el hacer colectivo y transdisciplinar, lo cual exige a su vez la participación de los diferentes actores que intervienen en los procesos educativos.

La formación de maestros para la inclusión en República Dominicana: marco regulatorio

República Dominicana, como país miembro de las Naciones Unidas, en el año 2015 adoptó la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, cuyo objetivo 4 consiste en garantizar una educación inclusiva,

equitativa y de calidad donde se promuevan oportunidades de aprendizaje para todos a lo largo de toda la vida (Organización de las Naciones Unidas, 2023).

En cuanto a la legislación nacional, Florentino (2021) resalta que la Ley General de Educación 66-97 (art. 4) contempla entre sus principios y fines el derecho a la educación, el respeto a la vida, a la formación en valores, la cultura y la igualdad de oportunidades, entre otros. A su vez, en el artículo 5 de la mencionada Ley se plantea como finalidad la formación de personas libres, críticas y creativas, que puedan participar y construir una sociedad libre, democrática, participativa, justa y solidaria, que se cuestionen de manera permanente y puedan combinar el trabajo productivo y el servicio comunitario, así como valorar la formación humanística, científica y tecnológica para contribuir con el desarrollo a nivel nacional y a nivel individual en un sentido de responsabilidad y respeto a la dignidad humana.

En este sentido, la reforma educativa impulsada por el Ministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología (MESCYT, 2015) incluye cambios en la formación de maestros mediante la Ordenanza 09-2015 y se inclina desde allí a atender las recomendaciones realizadas por la Organización de las Naciones Unidas para promover una educación con base en el reconocimiento y respeto de los derechos humanos, lo cual resulta fundamental en tanto acoger la diversidad en el aula y fuera de esta implica situarse en un enfoque de derechos y de inclusión donde se fortalezcan aspectos esenciales para la construcción ciudadana y la convivencia social (Florentino, 2021).

Este enfoque de derechos humanos es refrendado en la Ley de Estrategia Nacional de Desarrollo 2030, así como en el documento del Pacto Nacional de la Reforma Educativa en la República Dominicana 2014-2030 (MINERD, 2014) donde se hace explícito que los planes, programas, proyectos y políticas públicas deben incluir el enfoque de derechos humanos con el fin de identificar situaciones de vulneración de derechos, de discriminación o exclusión de grupos vulnerables de la población y tomar medidas que puedan contribuir con la equidad y la cohesión social (Ministerio de Economía, Planificación y Desarrollo, 2011, art. 11).

Es así como sobresale el derecho a la educación y a la necesidad de construir una ciudadanía consciente de sus derechos y deberes, personas autónomas, solidarias, éticas, socialmente responsables y comprometidas con la equidad de género, la atención a la diversidad y el uso sostenible de los recursos naturales igual que los del medio ambiente (Ministerio de Educación [MINERD], 2018). Ya la normativa (Resolución 9, 2015) había enunciado en el perfil de formación de maestros la necesidad de garantizar en los ciudadanos una educación inclusiva, equitativa y de calidad que permita promover oportunidades de aprendizaje para todos a lo largo de la vida (Ministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología, 2015), maestros cualificados pedagógicamente, en el uso de tecnologías y en la generación de entornos seguros, saludables e inclusivos (Florentino, 2021). En este orden, el autor hace un llamado a considerar no solo la preocupación por los créditos académicos y a las disciplinas especializadas, sino a centrar el debate en variables de calidad de la formación de maestros.

Metodología

El estudio se realizó bajo un enfoque cualitativo. Como técnica para la generación de información, se utilizó la entrevista semiestructurada. Participaron 40 maestros (33 mujeres y 7 hombres), 4 directivos de centro (2 hombres, 2 mujeres) y una orientadora, con edades entre los 25 y los 65 años, 36 mujeres y 9 hombres, con experiencia docente entre 6 y 27 años que se desempeñan como maestros en diferentes grados de la básica primaria y en educación inicial. En la Tabla 1 se presentan las características demográficas de los participantes.

Tabla 1. Características demográficas de los participantes.

Género		Niveles que imparte		Formación de postgrado	
		Educación inicial	Nivel primario	Especialización	Maestría
Femenino	36	9	25	6	5
Masculino	9	1	6	1	1
Total	45	10	31	7	6

Nota. Ninguno de los directivos de centro (2 hombres y 2 mujeres) tenía carga docente; por esa razón, la cantidad de participantes según el género es mayor.

La entrevista semiestructurada, diseñada por parte del equipo investigador, fue aplicada a 40 maestros y 5 directivos de 6 centros educativos de carácter público y privado del municipio de San Juan de la Maguana en la República Dominicana. La entrevista fue revisada y valorada cualitativamente a través del juicio de expertos y se llevó a cabo de manera individual con cada uno de los participantes, quienes previamente firmaron el consentimiento informado y participaron de manera voluntaria en el estudio.

Contenía 22 preguntas para indagar sobre las concepciones y prácticas frente a la educación inclusiva. Tras una primera fase de análisis, se divulgaron los resultados de dichas concepciones (Serna y Serna, 2023) y el presente estudio se seleccionaron las preguntas que indagaban por la formación inicial y complementaria recibida en relación con la educación inclusiva. Posteriormente se procedió con la elaboración de la base de datos en el programa de Office Excel, donde se incluyó la información sociodemográfica de cada uno de los participantes.

Una vez realizadas todas las entrevistas, se transcribieron las respuestas, se llevó a cabo el análisis de las narrativas de cada uno de los participantes y la codificación de estas en diferentes categorías. Partiendo de la propuesta de Rodríguez et al. (1999), se realizaron tres acciones, especialmente: reducción de datos, disposición y transformación de datos y obtención y verificación de conclusiones. Además, se construyó una matriz de análisis para apoyar el proceso, lo que permitió la identificación de algunas categorías y subcategorías (Araya et al, 2020).

Para efecto del presente estudio, se priorizó el análisis de las respuestas a las preguntas relacionadas con la formación de maestros frente a la atención a la diversidad y el enfoque de educación inclusiva. En tal sentido, surgieron de manera emergente las siguientes categorías y subcategorías de análisis:

Categoría 1. Formación recibida en relación con la inclusión, subcategorías a). Formación inicial recibida en relación con la educación inclusiva;

b). Formación continua recibida en relación con la educación inclusiva.

Categoría 2. Perspectivas frente a la formación inicial docente en las IES, subcategorías a). Diseño y contenido de los planes de estudios.

Resultados

1. Formación recibida respecto a la inclusión

En cuanto a la **formación inicial** que recibieron los maestros en el pregrado frente a asuntos como atención a la diversidad y educación inclusiva, la mayoría de los participantes manifestó que durante su proceso de formación en el pregrado no recibieron información relacionada con educación inclusiva, inclusión y atención a la diversidad. Asimismo, manifestaron que en su proceso de formación no tuvieron un acercamiento al diseño de experiencias pedagógicas inclusivas.

Solo uno de los maestros manifestó de manera explícita que durante su proceso de formación inicial en el pregrado recibió un curso llamado *Atención a la diversidad*:

P 23: *“Durante mi formación como maestro trabajé una asignatura llamada Atención a la diversidad”* (comunicación personal, 20 de marzo de 2021).

Por su parte, los cuatro directivos de centros escolares manifestaron haber tenido un acercamiento al diseño de experiencias pedagógicas inclusivas, mientras que la orientadora aseguró no haber tenido este tipo de acercamiento. En las experiencias pedagógicas inclusivas se destacaron especialmente asuntos actitudinales de disposición para escuchar a los estudiantes y entender que algunos de ellos presentaban dificultades para dar cuenta de las actividades propuestas.

Formación continua

Si bien los maestros comentaron que en su formación inicial no recibieron cursos sobre atención a la diversidad o educación inclusiva, 10 de ellos comentaron que en su trayectoria profesional han tenido que buscar información relativa al acompañamiento a estudiantes que

tienen discapacidad, ya que por lo menos una vez a lo largo de su experiencia han recibido en el aula a estudiantes con alguna situación de discapacidad. Igualmente, reconocen que en su trayectoria profesional han participado en talleres o actividades de formación sobre temáticas relacionadas con la educación inclusiva, al tiempo de resaltar que en lo referente a opciones de formación tanto del Ministerio de Educación como de otras entidades, hay disponible una oferta variada de talleres y actividades de formación continua que permiten profundizar en aspectos relacionados con la atención a la diversidad en el aula y la flexibilización de las planificaciones de aula para favorecer el aprendizaje de los estudiantes.

Uno de los maestros comentó que en la formación posgraduada recibió algunos cursos sobre atención a la diversidad donde se trabajaron aspectos relacionados con la discapacidad, especialmente sobre las características clínicas y aspectos metodológicos relacionados con estrategias y actividades.

P. 24: “Sí, en la especialidad siempre nos hablaban al respecto”. (Comunicación personal, 20 de marzo, 2021).

Por igual, los maestros destacaron el acompañamiento y los diferentes talleres que desde el MINERD se llevan a los centros educativos para fortalecer la formación de los maestros y brindar herramientas para cualificar la práctica docente. A continuación, se comparten algunos comentarios de los maestros acerca de la formación continua que reciben, así como los apoyos que se disponen para acompañarlos en el manejo de los desafíos que supone la atención a la diversidad en el aula y el diseño de estrategias para fomentar la inclusión de todos los estudiantes.

P. 2: “Tuve experiencia, estuve en una escuela inclusiva con un niño que tenía dificultad, que tenía poca movilidad” (Comunicación personal, 2 de marzo, 2021).

P. 10: “Hace algunos años atrás, en un centro donde trabajé, siempre iban los técnicos de inclusión para decirnos cómo manejarnos con los niños, cómo incluirlos. Iban por lo menos

dos o tres veces en el mes” (Comunicación personal, 3 de marzo, 2021).

P. 14: “Con frecuencia recibimos capacitaciones y en varias ocasiones han sido talleres sobre educación inclusiva, aunque algunos de ellos se centran en elementos teóricos” (Comunicación personal, 3 de abril de 2021).

2. Perspectivas frente a la formación inicial de docentes en IES

Los maestros que participaron en el estudio coincidieron en afirmar que se requiere fortalecer la formación inicial en las diferentes IES que forman maestros en la República Dominicana, de manera que puedan contar con mayores herramientas pedagógicas y didácticas para dar respuesta a las necesidades de los estudiantes que requieren apoyo para construir aprendizajes. En cuanto al diseño de planes de estudio, los directivos y la orientadora consideran fundamental que en estos se abarque el enfoque de inclusión y especialmente se haga explícito el enfoque de derechos humanos, lo cual consideran sería clave para formar maestros que respeten las diferencias y se pueda pensar en una *Educación para todos*.

P. 3: “La formación de maestros desde un enfoque de inclusión es importante, porque a veces sin querer usamos la discriminación y a veces como maestros nos inclinamos a los que más saben, a los que se van más adelante y vamos dejando de lado a esos niños que quizás necesitan más de nosotros, aunque pienso que se debe a que no estamos preparados” (Comunicación personal, 13 de marzo de 2021).

Los maestros que participaron en el estudio no solo consideran importante revisar los planes de estudios de las IES que forman maestros, sino también recibir orientaciones y formación frente a la accesibilidad en cuanto a la estructura física para garantizar la movilidad y el acceso de las personas con discapacidad a las instalaciones de los centros educativos.

P. 3: “Es necesario que se implementen capacitaciones para los maestros, para ver cómo podemos ayudar a esos niños; también

el arreglo de la planta física, que sea adecuado, hasta las mismas aulas”. (Comunicación personal, 13 de marzo de 2021).

P. 44: “Debería revisarse el currículo para que cada persona que se forma como maestro pueda tener claridad sobre lo que implica promover la educación inclusiva y también revisar las competencias y resultados de aprendizaje en la formación de los maestros” (Comunicación personal, 7 de abril de 2021).

Discusión y conclusiones

A partir de las conversaciones y reflexiones derivadas de las entrevistas realizadas a maestros y directivos, se infiere la necesidad de reducir la brecha que en ocasiones se observa entre teoría y práctica, entre investigación y aplicación, en los procesos formativos de los maestros. De ahí que se proponga la investigación como un eje transversal en la formación de maestros. Los entrevistados coinciden en señalar la necesidad de revisar los programas de formación inicial, en coherencia con el planteamiento de Cano y Ordóñez (2021), de manera que puedan brindarse las herramientas para la adquisición de un pensamiento pedagógico, para aprender a aprender, a reflexionar, a asumir posturas críticas y habilidades propositivas ante las diferentes situaciones que se encuentran y experimentan en el aula.

Según Ainscow (2012), uno de los principios que mueve a los maestros a desarrollar prácticas inclusivas tiene que ver con la convicción de que el rendimiento académico de los estudiantes mejora cuando se les brindan los recursos y apoyos adecuados; así mismo, el cambio de prácticas de los maestros implica reflexión sobre su propia práctica docente, favorecer la participación de todos los estudiantes e implementar estrategias activas y colaborativas. En atención a ello, el Ministerio de Educación de la República Dominicana (2017) ha recomendado incluir el Diseño Universal del Aprendizaje (DUA) en el aula de clases (Amiama-Espailat, 2020).

En este sentido, los maestros que participaron en el estudio coinciden en reconocer la importancia de contar con procesos de formación docente de

manera continua. Especialmente llaman la atención respecto a la necesidad de contar con planes de estudio que desde la formación inicial les permitan fortalecer los conocimientos concernientes a la educación inclusiva. De esta manera, podrán estar habilitados con herramientas para plantear estrategias de enseñanza acordes a los procesos de aprendizaje de los estudiantes, partiendo de reconocer la diversidad y los estilos de aprendizaje. Al respecto, los directivos de centros de enseñanza que participaron en el estudio invitan a mantener y fortalecer programas y proyectos que se disponen desde el MINERD en pro de la calidad de la educación en la República Dominicana, tanto en la formación de los maestros como en el ejercicio de su rol profesional.

Tal como plantea Amiama-Espailat (2020), la educación inclusiva propone una transformación a las instituciones educativas y, por lo tanto, las mismas deben contar con los recursos para educar a todos, independientemente de su condición. Esto a su vez debe impulsar a las Instituciones de Educación Superior en su compromiso de revisar y fortalecer la propuesta educativa que ofrecen a los futuros maestros, de manera que contemplen el enfoque de inclusión y de derechos humanos. En atención a ello, los maestros y directivos de centros que participaron en el estudio reconocen que se requieren intervenciones en la infraestructura de los recintos escolares para favorecer las condiciones de accesibilidad en la planta física. Asimismo se requiere fortalecer la formación inicial y continua de los maestros, de manera que puedan contar con las herramientas metodológicas e implementar prácticas pedagógicas que favorezcan la *Educación para Todos* y contribuyan con la eliminación de las brechas y las barreras para el aprendizaje y la participación de los estudiantes.

Estas perspectivas coinciden con lo planteado por Arnaiz (2019), quien señala como un asunto pendiente, la formación inicial y permanente de los maestros desde un compromiso ético donde se implica la renovación pedagógica en cada uno de los niveles integrantes del sistema educativo. De ahí que la educación inclusiva deba concebirse como un “sistema transversal que ofrezca los recursos

y apoyos educativos en todos los niveles” y, en este sentido, ampliar la mirada para identificar a los estudiantes con “barreras para acceder, permanecer y aprender en la escuela” (Amiama-Espailat, 2020, p. 141), de manera que se pueda dar cumplimiento al Art. 24 de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, el cual compromete a los Estados miembros a ofrecer educación inclusiva en todos los niveles.

Tal como observan Torres (2011) y Amiama-Espailat (2020), es necesario asumir un compromiso con nuevas formas de apoyo que permitan potenciar las capacidades de los estudiantes acogiendo a todos sin distinción y superando el lenguaje de las diferencias. Además, se hace indispensable implementar estrategias donde se promueva la participación de todos y se construyan aprendizajes más allá de las condiciones personales de desarrollo, centradas no en los individuos sino en la eliminación de las barreras institucionales a nivel educativo y social para participar y para aprender.

Al respecto, los maestros que participaron en el estudio hacen un llamado a fortalecer la formación que reciben en términos de accesibilidad, de manera que no solo se piense en las condiciones académicas, cognitivas y actitudinales de los estudiantes, sino que también se tengan en cuenta factores como la accesibilidad universal (Peral-López, 2019), donde los estudiantes puedan participar de manera autónoma y cuenten con las mismas oportunidades y equidad en su proceso educativo.

En atención a la normativa vigente en la República Dominicana en asuntos de Educación, se recalca la necesidad de que los ciudadanos sean formados de manera inclusiva, equitativa, en entornos seguros y saludables, donde la educación que se reciba esté libre de discriminación por condición de género, color, religión, preferencias sexuales, origen económico, geográfico, partidario, situación de discapacidad, entre otros. Así se esboza una educación para la tolerancia y la solidaridad (Florentino, 2016; 2021).

En cuanto a la eliminación de las barreras en el aula, Ainscow (2012) propone explorar posibilidades que provengan de la transferencia de las estrategias en

educación especial. En este sentido, sería atendible considerar modalidades como la enseñanza diferenciada (Tomlinson, 2017) y el Diseño Universal del Aprendizaje (Alba, 2016), ambas relacionadas con el compromiso de personalizar la enseñanza en los aprendizajes de todos los estudiantes y motivar a los maestros a desarrollar prácticas inclusivas a partir de la evidencia. Otro aspecto que resulta fundamental viene dado por los recursos humanos disponibles; de ahí que el apoyo entre pares constituya una de las medidas más eficaces para favorecer los aprendizajes (Amiama-Espailat, 2020).

En definitiva, las reflexiones derivadas de las respuestas de cada uno de los participantes permitieron reafirmar la importancia de la formación inicial de maestros, así como la necesidad de contar con propuestas de formación continua para asumir y contribuir en los procesos de educación inclusiva. Esto su vez conlleva asegurar el compromiso de los diferentes actores implicados en la educación poblacional y propiciar ambientes de aprendizaje equitativos e inclusivos que posibiliten manejar adecuadamente las diferentes situaciones que enfrentan los estudiantes y que repercuten en sus procesos formativos. Finalmente, se destaca la importancia de implementar la investigación educativa como una estrategia que permite comprender, atender e intervenir ante las diferentes problemáticas escolares y acoger la diversidad en el aula, con el fin de cuidar los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Agradecimientos

El equipo de investigación agradece el apoyo financiero recibido por parte del Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña -ISFODOSU- y de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales en República Dominicana -FLACSO-RD- para la realización de la investigación PI-015-2019.

Referencias bibliográficas

Acedo, C. (2008). Educación inclusiva: superando los límites. Perspectivas. *Revista Trimestral de Educación Comparada*, 38(1), 5-17. https://sid-inico.usal.es/docs/F8/ART14012/educacion_inclusiva_superando_limites.pdf

- Ainscow, M. (2001). Comprendiendo el desarrollo de escuelas inclusivas. Fundación paso a paso. <https://acortar.link/knUF9q>
- Ainscow, M., Booth, T. y Dyson, A. (2006). Inclusion and the standards agenda: negotiating policy pressures in England. *International Journal of Inclusive Education*, 10(4-5), 295-308.
- Ainscow, M. (2012). Haciendo que las escuelas sean más inclusivas: lecciones a partir del análisis de la investigación internacional. *Revista de Educación Inclusiva*, 5(1), 39-49. <https://web.ujaen.es/revista/rei/linked/documentos/documentos/15-4.pdf>
- Alba, C. (2016). Diseño Universal para el Aprendizaje: Educación para todos y prácticas de enseñanza inclusivas. Morata.
- Amiama-Espailat, C. (2020). Desafíos de la Educación Especial en el desarrollo de escuelas inclusivas. *Ciencia y Educación*, 4(3), 133-143. <https://doi.org/10.22206/cyed.2020.v4i3.pp133-143>
- Araya, C. A., Álvarez, S. Y., Garín, T. L., Pallero, B. F., Puchi, V. N., y Véliz, M. B. (2020). Actitudes, concepciones y prácticas inclusivas de docentes y educadores diferenciales de escuelas rurales. *Revista INTEREDU Investigación, Sociedad y Educación*, 3(II), 61-81. <https://doi.org/10.32735/S2735-65232020000369>
- Arnaiz, P. (2002). Hacia una educación eficaz para todos: La educación inclusiva. Monográfico Educar en el 2000. <http://www.redescepalcala.org/inspector/DOCUMENTOS%20Y%20LIBROS/EDUCACIONESPECIAL/HACIA%20UNA%20EDUCACION%20EFICAZ%20-%20EDUCACION%20INCLUSIVA.pdf>
- Arnaiz, P. (2019). La educación inclusiva en el Siglo XXI. Avances y desafíos. Universidad de Murcia, 53(9), 1689-1699. <https://acortar.link/10e3>
- Azorín, C., Arnaiz, P. y Maquilón, J. (2017). Revisión de Instrumentos sobre Atención a la Diversidad para una Educación Inclusiva de Calidad. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 22(75), 1021-1045. <https://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v22n75/1405-6666-rmie-22-75-01021.pdf>
- Blanco, R. y Duk, C. (2011). Educación inclusiva en América Latina y el Caribe. *Aula*, 17, 37-55. <https://acortar.link/NiwtY6>
- Cabezas, D. (2011). Hacia una sociedad inclusiva: la incorporación al trabajo de personas con discapacidad. *Revista participación educativa: todos iguales, todos diferentes*, (18), 101-106. http://sid.usal.es/idocs/F8/ART19371/cabezas_18.pdf
- Cano, M. C. y Ordóñez, E. J. (2021). Formación del profesorado en Latinoamérica. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, XXVII(2), 284-295. <https://www.redalyc.org/journal/280/28066593020/html/>
- Castillo, B. C. (2015). La educación inclusiva y lineamientos prospectivos de la formación docente: una visión de futuro. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 15(2). https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?pid=S1409-47032015000200002&script=sci_arttext
- Florentino, B. M. (2016). *Educación ética para el profesorado: formación inicial y permanente*. 3C Print.
- Florentino, B. M. (2021). Giro en la formación docente en República Dominicana: ¿avance o retroceso en esta reforma? Un vistazo desde los derechos humanos. *Revista Ensayos Pedagógicos*, XVI(2) 97-116. <http://dx.doi.org/10.15359/rep.16-2.6>
- Fullan, M. (2012). Los nuevos significados del cambio en la educación. Octaedro.
- García, C. I., Romero, C. S., Aguilar, O. C. L., Lomeli, H. K. A. y Rodríguez, U. D. C. (2013). Terminología internacional sobre la educación inclusiva. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 13(1), 1-29. https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1409-47032013000100007

- García, I. (2010). Educación inclusiva en Latinoamérica y el Caribe. El caso mexicano. Banco Mundial-UASLP.
- Juárez, N. J. y Comboni, S. S. (2016). Educación Inclusiva: retos y perspectivas. Eje Central. <http://www.inee.edu.mx/images/stories/2016/blog-red/articulos/06Eje.pdf>
- Ley 1, que establece la Estrategia Nacional de Desarrollo de la República Dominicana 2030. (2012). Santo Domingo: Gaceta Oficial 10656. <https://siteal.iiep.unesco.org/bdnp/538/ley-12012-estrategia-nacional-desarrollo-2030-su-decreto-reglamentario-ndeg-1342014>
- Ley General de Educación 66. (1997). Santo Domingo: Congreso Nacional. https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/siteal_republica_dominicana_0325.pdf
- Medina, L. (2021). La formación inicial docente en educación inclusiva: experiencias y percepciones del futuro profesorado. *REIDOCREA*, 10(3), 1-24.
- Ministerio de Educación de la República Dominicana (MINERD) (2014). *Pacto Nacional de la Reforma Educativa en la República Dominicana (2014-2030)*. Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina (SITEAL). https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/siteal_republica_dominicana_0349.pdf
- Ministerio de Educación de la República Dominicana (MINERD) (2017). Orientaciones Generales para la Atención a la Diversidad Guía para la realización de Ajustes Curriculares Individualizados (ACI). <https://www.ministeriodeeducacion.gob.do/docs/direccion-de-educacion-especial/MKvL-orientaciones-generales-para-la-atencion-a-la-diversidad-2pdf.pdf>
- Ministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología (MESCYT) (2015). Resolución 9-2015, Normativa para la Formación Docente de Calidad en la República Dominicana. <https://acortar.link/m4A3AE>
- Montané, A. (2015). Justicia Social y Educación. *Revista de Educación Social* (20), 92-113. <https://bit.ly/2VxbNdx>
- Organización de las Naciones Unidas (2023). *Acerca de nuestro trabajo para los Objetivos de Desarrollo Sostenible en República Dominicana*. <https://dominicanrepublic.un.org/es/sdgs>
- Nanne Lippmann, I., Bonilla, A., Bonilla, C., De la Cruz, A., Guzmán, L. N., Paz, C. y Zúñiga, S. (2022). Buenas prácticas de atención y educación en la primera infancia en Centroamérica y República Dominicana, *Revista Espiga*, 21(43), 26-74.
- Negrín, M. M. A. y Marrero, G. J. J. (2018). Evolución en la escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales en el sistema educativo español: conceptualización, síntesis histórica y papel de la Inspección Educativa. *Revista Avances en supervisión educativa*, 29. <https://avances.adide.org/index.php/ase/article/view/596/493>
- Núñez, B. A. (2023). El mejoramiento de la formación docente: una necesidad social en el contexto dominicano actual. VARONA, *Revista Científico-Metodológica*, 77, 1-16. <http://revistas.ucpejv.edu.cu/index.php/rVar/article/view/2153/2497>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura –(UNESCO) (1990). *Declaración mundial sobre educación para todos y el marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje*.
- Pasarín-Lavín, T., Renuncio, L. y Fernández-Álvarez, M. (2023). Actitudes de los docentes ante las necesidades educativas. *Revista de Psicología y Educación*, 18(2), 141-150. <https://doi.org/10.23923/rpye2023.02.242>
- Patarroyo, L. E., Soto, M. y Valdés, M. G. (2022). Desafíos y aprendizajes en la formación de formadores surgidos por la COVID-19. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación* 58(e1394), 1-24. [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2022\)0058-017](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2022)0058-017)

- Paz-Delgado, C. L. y Barahona, E. (2020). Creencias sobre la inclusión educativa y prácticas docentes en el contexto de aprendizaje de la lectoescritura inicial. *Revista Caribeña de Investigación Educativa*, 4(2), 112-126. <https://revistas.isfodosu.edu.do/index.php/recie/article/view/221/229>
- Peral-López, J. (2019). Accesibilidad universal y territorio. TIC y accesibilidad cognitiva. Respuestas a las demandas de productos híbridos artísticos-técnicos. *Revista Prisma Social*, 26(3), 1-26. <https://revistaprismasocial.es/article/view/3102/3313>
- Quintero-Ayala, L. (2020). Educación inclusiva: tendencias y perspectivas. *Educación y ciencia*, 24, e11423. <https://doi.org/10.19053/0120-7105.eyc.2020.24.e11423>
- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Ediciones Aljibe.
- San Martín, C., Villalobos, C., Muñoz, C. y Wyman, I. (2017). Formación inicial docente para la Educación Inclusiva. Análisis de tres programas chilenos de pedagogía en Educación Básica que incorporan la perspectiva de la educación inclusiva. *Calidad en la educación*, (46), 20-52. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-45652017000100020>
- Sánchez-Serrano, J. M., Alba-Pastor, C. y Zubilaga del Río, A. (2021). La formación para la educación inclusiva en los títulos de maestro en educación primaria de las universidades españolas. *Revista de Educación*, 393, 321-352. DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2021-393-496
- Serna, J. A. J. y Serna, J. E. (2023). Una mirada a la educación inclusiva desde las concepciones de los docentes de educación inicial y educación primaria. *Cuaderno de Pedagogía Universitaria*, 20(39), 145-147. <https://doi.org/10.29197/cpu.v20i39.493>
- Tello, S. (2014). *La inclusión educativa en escuelas regulares avanza*. <https://www.el-comercio.com/.../inclusion-educativa-escuelas-regulares-avanza-discapa>
- Toboso, M. (2018). Diversidad funcional: hacia un nuevo paradigma en los estudios y en las políticas sobre discapacidad. *Política y Sociedad*, 55(3), 783-804. <https://revistas.ucm.es/index.php/POSO/article/view/56717/4564456549081>
- Tomlinson, C. A. (2017). *How to differentiate Instruction in Academically Diverse Classrooms*. ISBN-978-1416623304, ASCD.
- Torres, J. (2011). La identidad científica de la educación especial: marcando el sendero de la inclusión educativa. *Revista Internacional de Investigación de Ciencias Sociales*, 7(1), 137-162. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4005813>
- Verdugo, M. Á. (2011). Implicaciones de la Convención de la ONU (2006) en la educación de los alumnos con discapacidad. *Revista participación educativa: todos iguales, todos diferentes*, (18), 25-34. https://sid-inico.usal.es/idocs/F8/ART19365/verdugo_18.pdf

Escucha activa: una propuesta para el desarrollo de la comprensión oral



José Alejandro Rodríguez¹
Pontificia Universidad Católica
Madre y Maestra (PUCMM)
joserodriguezn@pucmm.edu.do

Active listening: a proposal for the development of oral comprehension

Recibido: 2 de octubre de 2023 | Aprobado: 28 de noviembre de 2023

Resumen

El acto de escuchar implica capacidad para comprender diferentes tipologías discursivas en distintas situaciones, identificando de este modo roles entre los interlocutores e intenciones comunicativas. A pesar de su importancia entre las habilidades lingüísticas, la escucha es la que suele despertar menos interés en el ámbito educativo. Rara

vez se acompaña al estudiantado en sus procesos de comprensión y producción oral, competencias esenciales para el desenvolvimiento en la vida cotidiana y profesional. Esta es la razón por la que en el presente artículo se expone una propuesta transversal e interdisciplinaria, cuyo propósito apunta a desarrollar procesos comunicativos inherentes a la comprensión oral (escucha) con los cuales se facilite la interacción comunicativa. Dicha propuesta contempla una metodología de aprendizaje activo y significativo en la que el estudiante desarrollará procesos mentales y cognitivos inferiores (identificar, seleccionar y aplicar) y superiores (analizar, interpretar, evaluar y crear). Su ejecución en el ámbito universitario, específicamente en estudiantes de primer año, ayudó al fortalecimiento de ciertas microhabilidades propias de la escucha, que abarcan desde la captación y reconocimiento de mensajes, incluyendo procedimientos cognitivos, hasta la ponderación y construcción de nuevos discursos que aporten autonomía expresiva y comunicativa.

Palabras clave: Escucha, comprensión oral, aprendizaje activo, competencias comunicativas.

¹ Doctor en Estudios del Español: Lingüística y Literatura por la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra (PUCMM). Especialista y magíster en Lingüística Aplicada por el Instituto Tecnológico de Santo Domingo (INTEC). Docente instructor a tiempo completo de la escuela de Lenguas de la PUCMM (CSD). Para contactar al autor: joserodriguezn@pucmm.edu.do

Abstract

The act of listening implies the ability to understand different discursive typologies in different situations, thus identifying roles among interlocutors and communicative intentions. Despite its importance among linguistic skills, listening is the one that usually arouses less interest in the educational environment. Students are rarely accompanied in their comprehension and oral production processes, essential competencies for their daily and professional life. In view of the above, this article presents a transversal and interdisciplinary innovation proposal, whose purpose is to develop communicative processes inherent to oral comprehension (listening) that allow communicative interaction. It contemplates an active and meaningful learning methodology in which the student will develop lower (identify, select and apply) and higher (analyze, interpret, evaluate and create) mental and cognitive processes. Its implementation in the university environment, specifically in first year students, helped to strengthen certain micro-skills of listening, ranging from the capture and recognition of messages, including cognitive procedures, to the weighting and construction of new discourses that provided expressive and communicative autonomy.

Keywords: *Listening, listening comprehension, Active learning, communication skills.*

Introducción

La comunicación precisa de cuatro grandes habilidades o destrezas comunicativas: comprensión oral o escucha, comprensión escrita o lectura, producción oral y producción escrita. De estas cuatro habilidades, la escucha ha sido la menos enfocada al ámbito educativo, sobre todo en los niveles superiores, a pesar de constituir uno de los actos más demandados en la cotidianidad, en comparación a los demás actos comunicativos, como bien lo establece Fonseca (2007), quien además sostiene que tal vez, por ser esta una habilidad innata, se ha asumido que no requiere instrucción continua para su desarrollo.

Aunque se ha comenzado a prestar más atención sistemática a las habilidades de comprensión auditiva, la evaluación de esta capacidad ha recibido una cobertura relativamente limitada. Así lo revela Marín (1999) quien a la vez destaca la necesidad de diseños curriculares y didácticas especiales que fomenten la capacidad de razonamientos por medio de la escucha. Lo anterior provoca deficiencias en la comprensión oral. Es común que en el espacio áulico se llegue a entender, mas no a comprender, como señalan Desinano y Avendaño (2009), quienes establecen una clara distinción entre las acciones de entender y comprender. La primera capta la

información de manera objetiva, palpable y real, a través del contenido de lo que se dice. La segunda hace referencia a la asimilación de por qué y para qué se dice, mediante la construcción de sentido.

Como bien sostiene Avendaño (2006), se escucha con un objetivo determinado y con expectativas concretas, situación que involucra el acto de comprender. Pero cuando se trata de interpretar la información recibida, los resultados no siempre son los esperados. Se tiende a especular; otras veces, a divagar en los conceptos. Se llega a conclusiones imprecisas y, en el peor de los casos, se desvía la atención o se pierde la concentración como consecuencias de las dificultades anteriores.

A partir de lo expuesto, resulta perentorio abordar la capacidad comprensiva de la oralidad en las distintas esferas que impliquen la naturaleza de discursos orales. En ese orden, urgen propuestas críticas y reflexivas orientadas a ponderar el acto de escuchar como una necesidad social, en virtud del rol que han de asumir los egresados de instituciones de educación superior, quienes tomarán decisiones muchas veces en función de la escucha y de la interacción comunicativa oral. Por ello, la enseñanza de la lengua también ha de contemplar situaciones comunicativas orientadas a la resolución de problemas, como el hecho

de seguir instrucciones para el desarrollo de un trabajo, en otro orden, recibir explicaciones sobre el funcionamiento operacional de un objeto. A esto se suma el hecho de sostener y mantener una conversación o discusión sobre temas de interés profesional.

Destacamos dos estudios que revelan la viabilidad de la escucha activa como acto crucial para el funcionamiento de la comunicación, desde distintos ámbitos. El primero de ellos ha sido extraído de una propuesta presentada por Hernández (2001) quien describe la escucha activa como un marco unificado para la síntesis y reconocimiento del habla. Desde este enfoque, considera la percepción y la acción de escuchar bajo un imperativo universal: maximizar la evidencia para nuestros modelos generativos del mundo. El estudio destaca cómo la escucha activa implica segmentar las frases orales y relaciona las respuestas neuronales y fisiológicas, con la actualización de creencias determinantes para la comprensión oral.

El segundo estudio es de Active Listening Skills en Psychology Today (2008), el cual resalta la implicación de la escucha activa como mecanismo para prestar plena atención a lo que se dice, con el propósito principal de entender al hablante. Por consiguiente, se destaca la idea de que la escucha es una habilidad fundamental en diversos contextos, que surgen a partir de necesidades y situaciones relativas a prácticas orales.

Por otro lado, Robinson (2014) destaca la importancia de la escucha en el aula desde un estudio de carácter analítico-descriptivo, cuyo objetivo fue validar la necesidad de la escucha activa en el contexto áulico. A modo de conclusión, el autor resalta esta competencia como indispensable no solo para la captación de mensajes, sino además para la construcción de nuevos discursos que surgen a partir de la asimilación del mensaje captado de manera auditiva, en virtud de procesos de análisis e interpretación.

De igual manera, Ames et al. (2012) sostienen que la escucha activa juega un papel crucial en el aprendizaje activo, significativo y colaborativo

en el nivel superior. De ese modo, la capacidad de escuchar podría alentar la interacción de los estudiantes entre sí y, en consecuencia, la asimilación de contenidos. Las conclusiones de su estudio demostraron la pertinencia de enseñar la comprensión con soporte en el aprendizaje colaborativo. En sí, el estudio pondera distintos modos o acciones orales que impactan la escucha, tales como el habla heurística, cuya comunicación se centra en el proceso de investigación, y que a su vez demanda la explicación de procedimientos para la resolución de problemas, como producto de consignas escuchadas. Asimismo, destaca el modo de argumentar oralmente, mediante una comunicación centrada sobre todo en demostrar planteamientos que implicarán convencer al oyente, quien a su vez reaccionará según sus criterios y convicciones.

No obstante a lo planteado anteriormente, resultados concretos han revelado falencias en la atención y la concentración que afectan la comprensión en cada uno de sus niveles, situación que desfavorece el aprendizaje cuando hay inconsistencias discursivas que limitan el conocimiento y la interacción comunicativa. A partir de lo descrito, nos encaminamos a una proyección vinculada a la escucha activa y efectiva desde el entorno áulico, según se ha revelado en estudios relacionados con el nuestro.

Tomando esas experiencias como referentes por su similitud, la propuesta que presentamos ha sido desarrollada en Español I, asignatura obligatoria perteneciente al Ciclo de Estudios Generales en la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra (PUCMM). Como la primera del bloque de Español, en la misma se procura desarrollar competencias para el dominio de la exposición aplicando principios del análisis del discurso en la comprensión y producción de diversos textos, enfatizando las dimensiones lógica, crítica e interpersonal del texto expositivo. Desde una perspectiva interactivo-discursiva, en esta asignatura se desarrollan estrategias que permiten un mejor dominio de la capacidad expositiva del estudiantado, para así contribuir a su formación integral.

La pregunta que generó el ejercicio reflexivo y la búsqueda de una práctica innovadora para implementarla fue la siguiente: ¿Cuáles destrezas comunicativas favorecen la escucha, al servicio de procesos interactivos y comunicativos en distintos contextos? El propósito específico que ha marcado la ruta para esta experiencia ha sido desarrollar destrezas y habilidades comunicativas inherentes a la comprensión oral (escucha) que promuevan la interacción comunicativa. En tal sentido, el contenido de este artículo está basado en una propuesta metodológica que se propone el desarrollo de habilidades cognitivas, pragmáticas y textuales encaminadas a fortalecer la comprensión de discursos orales, a través de la escucha, desde distintos escenarios o situaciones comunicativas.

Fundamentación teórica

La palabra escucha, o la acción de escuchar, implica la comprensión de mensajes orales. Es por ello que se traduce a una de las competencias comunicativas: la comprensión oral, asociada según García (2006) a la interpretación, que conlleva disposición y cooperación comunicativa, para dar lugar a un auténtico acto comunicativo entre dos o más personas.

No siempre el acto de escuchar surtirá los mismos efectos. Por consiguiente, Lomas (1999) nos revela cinco manifestaciones o modalidades de la escucha: distraída, atenta, dirigida, creativa y crítica. La primera (escucha distraída) se caracteriza por la superficialidad y marginalidad. El interlocutor da muestra de incapacidad para centrar la atención de principio a fin del discurso, debido a una serie de variantes entre las que se destacan razones físicas, psicológicas y sociales, además de carencia de factores estratégicos de comunicación.

La segunda (escucha atenta) está asociada a las emociones que fomentan la atención y concentración demandadas por el propio acto de escuchar. A esto se suman situaciones de interés o utilidad que surgen entre los interlocutores, así como también hechos curiosos que suscitan la atención y concentración. Por otro lado, la escucha dirigida contempla el conocimiento y

el razonamiento, además de la motivación. Esta manifestación de la escucha va acompañada por factores intelectuales, tales como el análisis, la interpretación y la construcción, a partir de la activación de esquemas mentales. Una cuarta modalidad es la escucha creativa, que incorpora o involucra la participación activa y dinámica de los interlocutores, mediante procesos mentales y cognitivos que al activarse favorecen la creación y construcción de nuevas experiencias. Por último, la escucha crítica surge como resultado del hábito de implicaciones creativas, seguido de un grado de conocimiento del contenido objeto de información, lo cual se traduce en ponderación de mensajes recibidos para someterlos a aprobación o rechazo.

Independientemente de las modalidades o dimensiones mencionadas, es preciso destacar los rasgos más usuales de la escucha cotidiana, considerada por Cassany et al. (2007) como un acto eminentemente activo y no pasivo. En ese sentido, se nos advierte que escuchemos con un objeto determinado; es decir, por algo y para algo, y con expectativas de lo que vamos a percibir. Es así que se crea y se recrea la interacción no solo verbal, pues, como sostiene Briz (2008), los ademanes y otros elementos no lingüísticos, comunican y expresan en ausencia o complemento de las palabras. Del mismo modo, Actis (2004) nos recuerda incorporar elementos suprasegmentales y ciertos recursos propios del código oral, tanto como expresiones de control, pertinentes en estos casos, en función de una mejor comprensión de mensajes.

Si bien es cierto que los actos intercomunicativos orales se recrean desde diferentes contextos (formales o informales), seguidos de canales directos (cara a cara, videoconferencia, videollamada) o diferidos en el espacio (directo o indirecto), estos, por ser estrictamente espontáneos y efímeros (Calsamiglia y Tusón, 2007), demandan unas habilidades cognitivas y metacognitivas, además de afectivas, que contribuyen al éxito o eficacia comunicativa, independientemente de la situación o circunstancia que implique la escucha. Es por eso que De Acedo (2010) nos invita a incorporar la capacidad metacognitiva como elemento

básico de conciencia y regulación del mundo interior, en oposición a las actividades centradas en informaciones proporcionadas por el mundo exterior.

En lo concerniente a las prácticas educativas de la escucha en el nivel superior, destacaremos tres tipos de contenidos, considerados de rigor para estos fines, como bien señala Cova (2012), quien destaca contenidos de procedimientos, de conceptos y de actitudes. Los procedimientos constituyen diversas estrategias comunicativas utilizadas para descifrar mensajes orales. Entre ellos se destacan acciones como reconocer, seleccionar, interpretar, inferir, anticipar y retener. Por su parte, los contenidos de conceptos están vinculados al sistema de la lengua, las reglas o normas lingüísticas y textuales que encaminan los discursos. Aquí se destacan la adecuación, la coherencia, la cohesión, la presentación y el estilo. Por último, los contenidos de carácter actitudinal hacen alusión a normas de comportamiento relacionadas con el acto de escuchar, tales como la atención, la concentración, la empatía y el respeto.

Procesos pedagógicos

La propuesta metodológica utilizada ofrece procesos relacionados con la sistematización de la recolección y categorización de hallazgos. En ese sentido, para el dominio práctico nos basamos en actividades cuyos procesos cognitivos, emanados de discursos orales, abarcan niveles de comprensión simples y complejos. En efecto, consideramos e integramos discursos orales de géneros académicos y tipologías expositivas y argumentativas, conforme a la naturaleza de la asignatura. Para ello hemos agotado acciones didácticas, evidenciadas en las siguientes fases:

Fase 1. Selección de textos: Se eligieron discursos orales pertinentes, vinculados a tipologías textuales específicas y situaciones concretas que contribuyeran a la comprensión oral. Entre estos discursos cabe destacar conferencias, disertaciones, charlas, instrucciones, entre otros registros orales, que surgen a partir de situaciones cotidianas de la vida académica y que precisan atención y concentración. En ese sentido, el entorno áulico sirvió de escenario para la creación de ambiente de escucha para fines prácticos, como

es el caso de la escucha de tutoriales al servicio de procesos sistémicos.

Fase 2. Planificación: Se planificaron procesos de escucha mediante actividades dirigidas a alcanzar niveles de comprensión literal, inferencial, crítico y productivo. También se incorporaron al programa de estudio dimensiones vinculadas a los procesos de escucha (ver tabla 1).

Fase 3. Ejecución de la propuesta. En esta fase se aplicaron procesos de comprensión oral, a través de estrategias que se constituyen en géneros discursivos orales como el diálogo, el panel y el debate, entre otros discursos similares. Para esto fueron realizadas actividades de comprensión a partir de preguntas correspondientes a los tres niveles de comprensión y a los niveles discursivos.

Fase 4. Evaluación del proceso. El objetivo de esta etapa fue ponderar los resultados obtenidos mediante la aplicación de un instrumento de preguntas cuyo objetivo fue evaluar la comprensión de un discurso oral (ver tabla 2). El estudiantado también tuvo la oportunidad de autoevaluarse a través de instrumentos (rúbricas, lista de cotejo) y de reflexiones compartidas con el grupo.

Tabla 1. Actualización del programa de estudio a través de la inclusión de dimensiones propias de la comprensión oral

Dimensión	Descripción	Indicadores
Semántica	<p>Consiste en saber captar la relación entre los significados y los significantes a través de unidades semánticas diversas (frases simples y complejas).</p> <p>Estas unidades pueden ser suprasegmentales o frases compuestas por signos lingüísticos.</p>	<p>Reconoce el significado de la entonación y las pausas (capacidad relacionada con la competencia sintáctico-textual).</p> <p>Reconoce globalmente el significado y la función de un enunciado.</p> <p>Identifica los elementos microestructurales y cohesivos en relación con contexto no verbal</p> <p>Reconoce en el discurso oral el significado textual y contextual.</p>

Dimensión	Descripción	Indicadores
Dimensión discursiva textual	Es la capacidad de captar las relaciones producidas dentro del discurso.	Reconoce las relaciones funcionales que se producen en el interior del enunciado.
		Reconoce las relaciones funcionales que se producen en el interior del enunciado.
Dimensión pragmática	Capacidad para relacionar las informaciones recibidas con el ámbito o contexto comunicativo en que se produce.	Reconoce la intención comunicativa de los hablantes. Analiza la función corporal y gestual de los interlocutores Infiere la postura del orador frente a las voces ajenas. Relaciona informaciones contenidas en el texto con el contexto
Dimensión afectiva emotiva	Capacidad para recibir mensajes orales ajenos con actitud abierta y flexible	Respeto opiniones y puntos de vista opuestos. Acepta juicios de valor distintos a los propios Controla las emociones ante críticas y opiniones adversas y controversiales

El siguiente cuadro muestra el instrumento aplicado al estudiantado al final de este proceso, con miras a la obtención de resultados confiables que permitieran de algún modo apreciar su rendimiento durante la ejecución de este proyecto. Para este procedimiento, los estudiantes habrían recibido discursos orales que en principio escucharon de manera individual y, de esa misma manera, respondieron interrogantes de forma escrita. Luego, en el salón de clase, esas interrogantes fueron retroalimentadas en pequeños grupos llegando a conclusiones sobre las mismas.

Tabla 2. Preguntas de comprensión por niveles discursivos (instrumento de evaluación).

Dimensión	Habilidad	Interrogantes
Macroestructural	Conocimiento /saber	¿Qué dice o plantea el orador? ¿A qué se refiere? ¿Cuál es el tema central de su discurso? ¿Qué otros temas quedan involucrados? ¿A qué conclusión llega?
Microestructural	Conexión /precisión	¿Cuáles han sido los términos clave? ¿Qué palabras establecen vínculos o relación con el contenido del mensaje? ¿Cuáles conectores o marcadores establecen relaciones y qué tipo de vínculos establece?
Discursiva /textual	Organización/ estructuración	¿Qué tipología textual prevalece en su discurso? ¿Qué otras secuencias tipológicas están presentes? ¿Qué género discursivo prevalece? ¿Qué nombre llevaría el discurso escuchado, conforme al género y tipología? ¿Cuál ha sido la secuencia discursiva seguida por el orador?
Pragmática/con-textual	Situación /acción	¿Qué contexto prevalece en el discurso escuchado? ¿Cuál es el ámbito discursivo? ¿Qué situación o circunstancia provoca este discurso? ¿Con qué intención surge? ¿Cuál ha sido la postura del orador? ¿A quiénes involucra o acude como voces ajenas? ¿A quién o a quiénes se dirige?

Dimensión	Habilidad	Interrogantes
Psicológica/ emocional	Metacognición /actitudes	<p>¿Qué dificultades aún tengo para escuchar?</p> <p>¿Cómo podré vencer esas dificultades?</p> <p>¿Qué logros he alcanzado?</p> <p>¿Me siento escuchado?</p> <p>¿Estoy de acuerdo con las ideas planteadas por el orador? ¿Por qué?</p> <p>¿Escucho a los demás, aunque tengan ideas opuestas a las mías?</p>

Resultados

Al tratarse de una propuesta reciente, aplicada por primera vez en una sección de estudiantes de Español I (LET-101-2745), estaremos ofreciendo resultados cualitativos, inherentes a las actitudes de los estudiantes y como fruto de sus destrezas y capacidades adquiridas en torno a la comprensión oral. Asimismo, ofreceremos ciertas proyecciones con miras a futuro (corto y mediano plazo), vinculadas a esta propuesta. En relación con resultados provenientes de destrezas cognitivas que se pudieron constatar mediante las preguntas de comprensión (ver tabla 2) podemos destacar los siguientes:

- **Aspecto macroestructural.** Durante este proceso de selección de información en discursos orales se pudieron constatar resultados que dan muestra de organización, depuración y estructuración de las ideas, lo que ha generado como resultado un apropiado resumen y una buena síntesis. Por consiguiente, se favoreció la comprensión de mensajes orales que se desprende de otras subcapacidades, tales como la interpretación, el análisis, la síntesis o conclusión, las cuales, por vías de consecuencias, auspician una auténtica interacción comunicativa entre dos o más interlocutores.
- **Aspecto discursivo-textual.** Como resultado de la estructuración de los datos a partir de la secuencia esquemática de

ideas, los estudiantes han logrado diseñar diversos esquemas de contenido reflejados en mapas mentales, mapas de conceptos, infografías, cuadros de doble entrada, entre otros resultados que evidencian la precisión de informaciones captadas en discursos orales. Es por ello que apostamos a la escucha dirigida, basada en el conocimiento y el razonamiento, junto con factores intelectuales como el análisis y la interpretación que garantizan la construcción de esquemas mentales. Es así como se manifiesta una escucha creativa donde se abarcan procesos mentales y cognitivos que contribuyen a la construcción y creación de nuevos conocimientos.

- **Aspecto pragmático.** En este aspecto, el estudiantado ha identificado elementos implícitos en discursos orales, tales como descripción del contexto del orador, intención comunicativa, postura, posición o punto de vista y voces a las que apela o apoya el interlocutor. Se pudo apreciar, sobre todo en espacios dialógicos, cómo los estudiantes interactuaban y percibían posturas físicas (mirada, sonrisa, gesticulaciones), además de las palabras. Ellos mismos ponderaban la necesidad de escuchar más allá de enunciados articulados, prestando suma atención al lenguaje corporal que, en ocasiones, dice más que el mensaje lingüístico.
- **Aspecto microestructural.** Este aspecto revela un gran aporte para la escucha, ya que a través de la conexión de ideas, por medio de términos clave, los estudiantes han logrado mantener un hilo conductor en la secuencia de ideas, lo que les ha permitido armonizar discursos orales y así desarrollar los aspectos antes mencionados. Para ello ha sido necesario aplicar diversos procedimientos, como la contextualización de términos o palabras clave, así como la precisión lexical. Todo esto al servicio de la cadena discursiva de mensajes orales contextualizados.

A continuación, se presentan algunas de las conclusiones extraídas de las sesiones de paneles, estrategia de evaluación, relativas a las actitudes para la escucha:

- **Disposición a escuchar.** Esto se hace evidente en la atención y concentración en el estudiantado mediante la observación de acciones y reacciones emotivas y afectivas ante escucha de discursos en pares o pequeños grupos. En otras palabras, el acto de escuchar fomenta valores y actitudes, como la atención y la disposición, que fortalecen destrezas como la concentración, la asimilación y la asunción de informaciones.
- **Objetividad ante la escucha.** El estudiantado muestra una postura equilibrada, según se percibe en el control de sus emociones ante discursos adversos o controversiales. Para ello se toma en cuenta su comportamiento personal y discursivo en sesiones de paneles y debates complejos. Esto refleja cierto grado de madurez en quienes asumen el rol de escucha, que se traduce en equilibrio y control de las emociones, independientemente de que se esté o no de acuerdo con posturas o posiciones encontradas. Dicha actitud queda reflejada en el tono, el ritmo y las pausas asumidas por el estudiantado ante escucha de enunciados totalmente opuestos a sus convicciones y posturas.
- En definitiva, se pudo apreciar una escucha abierta y empática. La primera, valorada y asumida por los estudiantes como una escucha libre de prejuicios o predisposiciones entre interlocutores. El respeto, la tolerancia y las negociaciones fueron algunas de las manifestaciones de apertura en actos intercomunicativos orales de carácter controversial. Mientras que mediante la escucha empática fue posible constatar que no siempre se tiene la razón y que no todos tenemos por qué pensar igual. En consecuencia, asumiremos la diversidad

de ideas como una fortaleza y no como una debilidad.

En suma, apreciamos unos resultados satisfactorios que, aparte de contribuir a la comprensión escrita (lectura) no escapan a la comprensión oral que, como bien expresan los estudiantes, por ser efímera y fugaz se torna más compleja y, obviamente, requiere mayor grado de atención y concentración.

Conclusiones

El diseño, la aplicación y la ponderación de este proyecto, además del conocimiento y la práctica lingüístico-comunicativa, han contemplado un enfoque didáctico-constructivo que da respuesta a las siguientes interrogantes: ¿Por qué y para qué conviene desarrollar la escucha como capacidad comunicativa? ¿Cómo, cuándo y dónde hemos de desarrollar la comprensión oral o escucha como práctica social?

Al principio de este trabajo habíamos formulado que, de las cuatro capacidades comunicativas vinculadas a situaciones y necesidades de comunicación cotidiana (hablar, escuchar, leer y escribir) la escucha, por tradición, ha sido la capacidad menos desarrollada, sobre todo en la educación universitaria. A pesar de que un alto porcentaje de los mensajes recibidos nos llegan por vía oral (Colomer, 2010), en los programas curriculares se da por sentado la instrucción explícita de la escucha, en detrimento del aprendizaje y de la atención como destreza clave de esta competencia (Nussbaum, 2008).

Tanto los resultados de orden afectivo-emocional (disposición control emocional, respeto, apertura, empatía...), como los de orden intelectual (análisis, interpretación y construcción) han sido trabajados en una intervención pedagógica que conlleva la recepción, el análisis y la valoración de procesos conectados a conceptos o nociones teóricas cuyo soporte viene de voces de autoridad. De las interacciones comunicativas, mediadas por los géneros discursivos como el panel y el debate, han surgido innovados conocimientos, gracias a la incorporación de mecanismos estratégicos para la escucha (pragmáticos, macro, micro y

superestructurales) y de la integración de todos los niveles de comprensión.

Por consiguiente, esta práctica ayudó a fortalecer la comprensión oral y a superar las prácticas rutinarias y evasivas en las que el acto de escuchar es sinónimo de oír, sin considerar prácticas evaluativas del acto de escuchar. Con la implementación de las actividades descritas anteriormente se favoreció la interacción comunicativa, haciendo de esta un acto más consciente de cara al estudiantado con sus pares y con su docente junto con otros actores y factores objeto de escucha. Entonces se aprecia un estudiantado que no se queda en la mera repetición de informaciones, sino que, por el contrario, analiza, interpreta, valora y juzga las informaciones recibidas.

Si bien estos resultados son alentadores, es de esperar mayor aprovechamiento de los discursos orales percibidos y asumidos por los estudiantes, independientemente de la situación o circunstancia de la realidad discursiva. Sin embargo, aún se requiere evaluar el impacto de la propuesta a través de la metodología de investigación-acción y de la sistematización de esta práctica educativa. Estos hallazgos son tentativos, pues derivan, por un lado, de la reflexión del facilitador de las actividades y, por el otro, de los hallazgos recopilados con el instrumento de preguntas de comprensión.

Al culminar este proceso de innovación, solo nos resta presentar recomendaciones acerca de la implementación lograda, prospectiva sobre futuros procesos y comparaciones con prácticas similares. Recomendamos a la comunidad académica diseñar espacios inherentes a la propuesta presentada, de manera que otros estudiantes también participen de estos procesos intercomunicativos. En otro orden de sugerencias, y basándonos en propuestas similares, proponemos el desarrollo de microhabilidades que favorezcan la escucha activa en todas las áreas disciplinarias.

Referencias bibliográficas

- Actis B. (2004) *Taller de lengua: De la oralidad a la lectura y a la escritura*. HomoSapiens.
- Ames, D., Maissen, L. B., y Brockner, J. (2012). The role of listening in interpersonal influence. *Journal of Research in Personality*, 46(3), 345-349.
- Avendaño F. (2006) *El desarrollo de la lengua oral en el aula*. HomoSapiens.
- Briz A. (2008) *Saber Hablar*. Aguilar. Instituto Cervantes
- Calsamiglia H. y Tusón A. (2007) *Las cosas del decir*. Ariel Lingüística.
- Cassany, D., Luna, M. y Sanz G. (2007) *Enseñar lengua*. Grao.
- Colomer, T. (2010) *La enseñanza y el aprendizaje de la comprensión oral y escrita*. Grao.
- Cova, J. (2012) *La escucha en el contexto universitario, una visión para su conceptualización desde el discurso académico*, Universidad Pedagógica Experimental Libertador.
- Desinano, N. y Avendaño, F. (2009). *Didáctica de las ciencias del lenguaje*. HomoSapiens.
- De Acedo, M. (2010). *Competencias cognitivas en educación superior*. Narcea.
- Fonseca, S. (2007). *Comunicación oral: Fundamentos y práctica estratégica*. McGraw Hill.
- García, B. (2006). *Competencias comunicativas*. Surco.
- Hernández, A. (2001). *Comprensión y composición escrita*. Síntesis.
- Lomas, C. (1999). *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras*. Paidós.
- Marín, M. (1999). *Lingüística y enseñanza de la lengua*. Aique.
- Nussbaum, L. (2008). *Cómo recuperar la palabra en la clase de lengua*. Grao.
- Robinson, M. (2014). *The relative effectiveness of active listening in initial interactions*. International Journal of Listening.

Tertulias literarias en UNIMINUTO: Experiencia pedagógica del goce de la lectura en voz alta y la escritura creativa con estudiantes universitarios



Jonathan Caicedo Girón¹

Universidad Minuto de Dios
(UNIMINUTO)

jonathan.caicedo@uniminuto.edu



Jenny Paola Ortega Castillo²

Universidad Minuto de Dios
(UNIMINUTO)

jenny.ortega.c@uniminuto.edu



José Alexander Díaz González³

Universidad Minuto de Dios
(UNIMINUTO)

jose.diaz@uniminuto.edu



Diego Alfonso Landinez Guio⁴

Universidad Minuto de Dios
(UNIMINUTO)

dalandinezg@hotmail.com



Eusebio Lozano Herrera⁵

Universidad Minuto de Dios
(UNIMINUTO)

eusebio.lozano@uniminuto.edu

Literary gathering in UNIMINUTO. Pedagogical experiences of reading aloud and creative writing enjoyment with university students

Recibido: 23 de agosto de 2023 | Aprobado: 20 de noviembre de 2023

Resumen

La literatura, la filosofía y la lectura en voz alta se amalgaman en el espacio de tertulia literaria del programa de la Licenciatura en Humanidades y Lengua Castellana de la Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO, implementado desde el primer semestre de 2022, en la sede de Bogotá. Las tertulias nacen de una preocupación latente por la creciente apatía en el ejercicio del aprendizaje; en particular, hacia el desarrollo de habilidades de escritura, lectura y conocimiento literario. En este artículo nos proponemos relatar la experiencia de implementación de esta estrategia pedagógica, con el fin de reflexionar sobre cómo ha permitido fomentar el placer por la lectura y la escritura en los estudiantes de Letras y otros asistentes a los encuentros. Se pretende realizar una profundización teórica de la pedagogía extracurricular, del rol del trabajo académico fuera de las aulas para dar paso a una reflexión sobre la práctica pedagógica, con un enfoque praxeológico que permite la generación y desarrollo del pensamiento crítico. Se pudo concluir que este espacio ha generado un sentido de pertenencia en sus asistentes y la motivación para ser parte activa del proceso a partir de la creación literaria. Los participantes han puesto en evidencia sus competencias discursivas en escena a través de la lectura en voz alta de sus propias producciones literarias.

Palabras clave: tertulia, literatura, lectura en voz alta, animación lectora.

1 Magíster en Estudios Literarios. Coordinador académico de la Licenciatura en Humanidades y Lengua Castellana de la Corporación Universitaria Minuto de Dios -UNIMINUTO. Para contactar al autor: jonathan.caicedo@uniminuto.edu

2 Licenciada en Filología e Idiomas: Inglés y magíster en Estudios Culturales de la Universidad Nacional de Colombia. Docente de la Licenciatura en Humanidades y Lengua Castellana de la Corporación Universitaria Minuto de Dios -UNIMINUTO. Para contactar a la autora: jenny.ortega.c@uniminuto.edu

3 Licenciado en Humanidades de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Magíster en Comunicación, Desarrollo y Cambio Social de la Universidad Minuto de Dios. Docente investigador de la Licenciatura en Humanidades y Lengua Castellana de la Corporación Universitaria Minuto de Dios -UNIMINUTO. Para contactar al autor: jose.diaz@uniminuto.edu

4 Magíster en Filosofía de la Universidad Nacional. Docente de la Corporación Universitaria Minuto de Dios-UNIMINUTO. Colíder del grupo de investigación arte, cultura y sociedad. Para contactar al autor: dalandinezg@hotmail.com

5 Magíster en Estudios Literarios. Coordinador académico de la Licenciatura en Humanidades y Lengua Castellana de la Corporación Universitaria Minuto de Dios -UNIMINUTO. Para contactar al autor: jonathan.caicedo@uniminuto.edu

Abstract

Literature, philosophy and reading aloud are amalgamated in the literary gathering space of the Bachelor's degree program in Humanities and Spanish Language of the Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO, implemented since the first semester of 2022, at the Bogotá campus. The "tertulias" are born out of a latent concern for the growing apathy in the exercise of learning; in particular, towards the development of writing skills, reading and literary knowledge. In this article we propose to relate the experience of implementation of this pedagogical strategy, in order to reflect on how it has allowed to promote the pleasure of reading and writing in the students of Letters and other attendees to the meetings. It is intended to carry out a theoretical deepening of extracurricular pedagogy, of the role of academic work outside the classroom to give way to a reflection on pedagogical practice, with a praxeological approach that allows the generation and development of critical thinking. It could be concluded that this space has generated a sense of belonging in its attendees and the motivation to be an active part of the process through literary creation. The participants have evidenced their discursive competencies on stage through the reading aloud of their own literary productions.

Keywords: *literature, literature gatherings, reading aloud, reading promotion.*

Introducción

Las tertulias literarias como escenarios de encuentro y apropiación del espacio público se generaron inicialmente en Europa y, paulatinamente, se reprodujeron diversas versiones por todo el mundo. En Latinoamérica, iniciando la década de 1920, se transformaron en espacios de encuentro y resistencia cultural a través de los cafés. En esta época se configura la producción cultural literaria que daría mención a Bogotá como la Atenas Suramericana, pues, a través de la literatura, de leer textos escogidos en voz alta, se daba lugar a debates y discusiones de ideaciones políticas, culturales y de vanguardia por parte de grupos que se interesaban por el devenir de la realidad que les correspondió sobrellevar (König, 2002) o, como bien lo menciona la escritora chicana Anzaldúa (1987): "contra la vida que nos toca" (p.126).

Los Arkilókidias, grupos integrados por jóvenes inquietos ante sus realidades políticas en la Latinoamérica de los años 20, se reunían ahora sitios icónicos como el café Windsor, en el centro de Bogotá, a discutir en torno a la tradición literaria y a los cambios de la política y la lucha de poderes en Latinoamérica. Este grupo estaba integrado por personajes célebres como León de Greiff, Luis

Tejada, Silvio Villegas, Ricardo Rendón, Hernando de la Calle, José Umaña Bernal y Juan Lozano Lozano. Sus discusiones dieron fuerza a los sitios como centros de pensamiento y cultura. Las tertulias eran el catalizador mismo de cuestionamientos al saber y su alcance, para romper con convenciones literarias y tradiciones de la época con las que estos pensadores no se querían conformar.

El desarrollo de estos procesos hace alusión precisamente a lo que implica y a lo que sucede en una tertulia literaria, como lo establece Bonet (2012) en su recuento de las tertulias históricas de la ciudad de Madrid: "Es un lugar de reunión y de encuentro, de conversación e intercambio social. Es un espacio público y ciudadano" (p.14). Se establece como un espacio donde permanecer, "un cierto tiempo, o un tiempo incierto, sin certezas ni incertezas; un lugar sin incertidumbres, lleno de incertidumbre, que consigue hacer del tiempo que se pasa en sus mesas algo irrelevante y expectante a la vez" (Martí, 2007, p.17).

Para ampliar las posibilidades de la tertulia, resulta ineludible tender puentes con propuestas de otros espacios académicos, en especial aquellas relacionadas con la educación superior y los espacios no convencionales. Si bien es cierto que

la universidad es un espacio muy especializado, se requiere plantear lecturas críticas sobre dicho quehacer para que se hagan patentes sus limitaciones (Díaz, 2018).

En este sentido, Olivia (2021) expone el trabajo que se viene haciendo en la Universidad de Veracruz, México, el cual ha puesto en marcha el Programa Universitario de Formación de Lectores. Desde su creación en 2006, el proyecto ha configurado grupos multidisciplinarios que promueven las competencias básicas de la comunicación, a la vez que crea líneas de comunicación entre la cultura y la sociedad. Su objetivo principal es desarrollar actividades de promoción de lectura en todas las sedes de la universidad. Como experiencia clave se evidencia la consolidación, después de un largo proceso de acciones en los diferentes escenarios de la universidad, de la animación lectora con enfoque social.

Otra experiencia importante, que da luz a este trabajo, es la de Tovar y Riobueno (2018), quienes comparten la propuesta del Instituto Pedagógico de Miranda “José Manuel Siso Martínez” en Venezuela, con clubes de lectura para fomentar la lectura creativa. Allí se aborda la eficiencia de trabajar a partir del diálogo constante antes, durante y después de la lectura. Para ello, fue necesario hacer una caracterización de los intereses y del tipo de materiales de lectura adecuado a la población. El ejercicio no solo requirió la colaboración de los estudiantes, sino de expertos que interactuaron con los futuros maestros en estos espacios colectivos al interior de la universidad. Como conclusión, los autores discuten sobre la necesidad de distinguir si la lectura se concibe como técnica en sí o como comprensiva. Para ellos, la primera corresponde a la universidad, es selectiva y funcional; la segunda, sin embargo, requiere una participación multidisciplinar.

La experiencia quizá más significativa bajo el criterio de la vigencia y la producción constante, es la ejecutada por la Red Internacional de Universidades Lectoras (RIUL), la cual tiene como papel principal reivindicar la lectura y la escritura en los centros de educación superior, fomentando la innovación y la investigación en el campo. La RIUL está

conformada por más de cuarenta instituciones y desarrolla trabajos interdisciplinarios en promoción de lectura, que hoy se pueden consultar en revistas y eventos asociados a temas tan importantes como la ecología y la crisis civilizatoria.

Tomando como referente estas dinámicas culturales, se inició el espacio de tertulia literaria de la Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO, en la Licenciatura en Humanidades y Lengua Castellana. La estrategia pedagógica surge de una inquietud en torno a la falta de motivación de los estudiantes universitarios por la lectura y apreciación del conocimiento literario. La lectura dentro de los espacios académicos se impone y se lleva a cabo como una tarea obligatoria que, en algunas ocasiones, no responde a las necesidades, preocupaciones, experiencias e intereses de los estudiantes; por ello, algunos consideran la literatura irrelevante y se distancian de ella, así como del ejercicio de la escritura creativa.

Como es sugerido por Foster (2003), la lectura requiere estudio, análisis, pensamiento crítico, silencio y atención, lo que compite con formas de entretenimiento y diversos medios contemporáneos que permiten un acceso más rápido y sencillo, pero superficial, a la información. Este declive en la motivación de los estudiantes afecta no solo su rendimiento académico, sino sus habilidades creativas y el desarrollo del pensamiento crítico a partir de la reflexión constante que permite leer una buena historia y reconocerse dentro de ella, develando así visiones del mundo, perspectivas y contextos diversos. En consecuencia, se pretende encontrar maneras de promover las prácticas de lectura y escritura a través de ejercicios de pensamiento crítico fuera de los ejercicios curriculares y de los propios salones de clase. Uno de los principios básicos del ejercicio era que no supusiera obligatoriedad, dado que el ejercicio de lectura en voz alta, la toma del espacio público y el reconocimiento del otro, a partir de la escucha atenta, es intimidante, toma tiempo y conciencia plena, y estas actividades, si en verdad se hacen con convicción, suponen la libertad de quienes participan en ellas.

Por ello, es necesario motivar la sed de conocimiento y las prácticas de creación y reflexión colectivas. Esa es la apuesta política, cultural y epistemológica de la tertulia literaria que se resiste en contra de la tradición, que ve posibilidades alternas y potencialidades en otros entornos. Al ser un espacio de diálogo colaborativo, en construcción y en encuentro de saberes y experiencias, el conocimiento no se imparte y mucho menos acaparado por una voz unívoca: los conocimientos, en plural, se edifican y se comparten, e, incluso, se enfrentan (Caicedo y Landinez, 2021). Es así como las tertulias han permitido construir comunidad con docentes de diferentes disciplinas, con público externo y con estudiantes alrededor de la cultura literaria. Cuando nos sumergimos en ello, lo que nace es una emboscada a los sentidos característica de un buen texto literario. La tertulia literaria es el escenario ideal para dar protagonismo a los relatos, los conocidos y los por conocer.

Las habilidades de reflexión crítica, la creatividad, la toma de posición frente a las realidades que nos 'toca vivir' y lo que debemos decidir diariamente, no se puede poner a la merced de una plataforma digital ni se pueden dejar las decisiones a la aleatoriedad de un algoritmo, si queremos librarnos de sentir que nos hemos plegado a la incertidumbre propia del capitalismo y la violencia de su reproducción (Landinez, 2023). En este sentido, ¿cómo se resignifica lo que hacemos cuando el espíritu de la época está centrado y basado en la banalidad? Precisamente, este es el objetivo de la experiencia que nos proponemos relatar, reflexionar sobre la manera en que la lectura en voz alta y en espacios públicos, puede fomentar el placer por leer y escribir en los estudiantes de la Licenciatura en Humanidades y Lengua Castellana y otros asistentes a los encuentros. Así, el propósito es comprender, dentro de los protocolos formales y logísticos de la academia universitaria, la importancia de espacios alternativos desde un modelo praxeológico, es decir, la teoría integrada a la práctica a través de un proceso reflexivo que permita analizar cualitativamente el impacto del proyecto y potenciar los procesos que se llevan a cabo allí semanalmente.

En el siguiente apartado de este artículo, se exploran las aproximaciones teóricas y metodológicas de las tertulias literarias como estrategias pedagógicas para fomentar el goce de la lectura en estudiantes universitarios a partir de la creación literaria, la lectura en voz alta y la escucha atenta. Posteriormente, se exploran las aproximaciones metodológicas que nutren el proceso pedagógico basado en un enfoque praxeológico y sus fases fundamentales: observar, juzgar, actuar y lograr una devolución creativa. Finalmente, se narra la experiencia vivida durante la implementación de la estrategia y se suscitan conclusiones que arrojan luz sobre la importancia de estas prácticas en la formación de lectores críticos y apasionados en el contexto de la formación universitaria.

La experiencia literaria

¿Qué es una experiencia literaria sino una pregunta abierta al lector? Porque, como dice Bajtín (1999), todo mensaje en sí mismo es una respuesta:

El deseo de hacer comprensible su discurso es tan sólo un momento abstracto del concreto y total proyecto del hablante, que es por sí un contestatario, en mayor o menor medida, pues cuenta con la presencia de ciertos enunciados, suyos y ajenos, con los cuales su enunciado determinado establece toda suerte de relaciones (p. 258).

El acercamiento a la literatura es un diálogo con la realidad humana, una conversación de siglos, en la que nos involucramos cuando leemos y cuando compartimos nuestras ideas con otros en una riqueza polifónica indefectible. La lectura como "acontecimiento" es, así, un puente que nos vincula con otras experiencias y perspectivas, que nos permite comprender y transformar las nuestras (Landinez, 2018).

Si lo que hay en la respuesta es una afirmación pobre o una equívoca respuesta, no es algo que el trabajo de quien pregunta le corresponda aclarar, porque esta es un devenir (Deleuze, 1996), una nueva idea que constituye el mundo del sentido y, en ella misma, válida. Cuando la literatura es el detonante, se abre un horizonte que evoca

y configura lo social, pues nos inserta en una historia de larga data que nos constituye y que, al mismo tiempo, nos permite constituirlo. Ahí la hermenéutica analógica, en su interés propio de interpretar y esclarecer, amalgama los atributos del lector y materializa el lugar de encuentro donde la trascendencia, los aciertos y lo poético dan sentido al corpus ideado de manera minuciosa para hacer un esfuerzo por recuperar el sentido social, en la convergencia de ideaciones que fundamenta el quehacer de un estudiante que piensa, que se pregunta o goza en la incomodidad del mundo literario (Beuchot, 1993).

El resultado es una problematización de la realidad donde se construye conocimiento y esa realidad es la universidad como espacio formal que parece haber caído en el mero utilitarismo de la reproducción (Benjamin, 1989). Recordemos a Foucault (1976), quien mostró que la subjetividad era moldeada por las instituciones disciplinarias, cuyo modelo era la prisión panóptica, pero, además, que siempre había algo que se les escapaba, un reducto de resistencia, un desvío no deseado, un doblez, en el que los sujetos, aunque fuera en los intersticios del poder, podían tomar distancia de sus condiciones de emergencia.

La literatura nos plantea la pregunta fundamental de si podemos redefinirnos como individuos, si somos capaces de distanciarnos de nuestra propia identidad para transformarnos en algo diferente. A pesar de que la subjetividad está influenciada por nuestras circunstancias materiales, también posee una capacidad intrínseca, al menos en potencia, para moldearse a sí misma debido a su naturaleza maleable (Landinez, 2020). Esto lleva a replantear los límites de la educación universitaria y reflexionar sobre su significado, más allá de la función profesional, centrándose en su valor humano y en la creación de espacios significativos.

En esta área de investigación, varios autores han desarrollado proyectos que conectan la experiencia literaria, principalmente extracurricular, con objetivos educativos deliberados. Como Hauy (2014) señala, la “lectura por placer” se ha convertido en un logro desde la escuela, ya que se reconoce su poder

formativo profundo, a pesar de las dificultades en la comprensión mutua en el diálogo intercultural. En diversos contextos, la experiencia literaria se ha utilizado para desarrollar habilidades de lectura crítica y escritura, como lo demuestra la investigación de Álvarez y Vejo (2017) con estudiantes de educación básica. Comenzando con actividades extracurriculares como un club literario, llegaron a la conclusión de que “si bien la lectura individual puede ser placentera para algunos niños, compartir la literatura en grupo genera sinergias y emociones adicionales, ya que, al expresar sus ideas y valores, aumenta su motivación por la lectura” (p. 120).

La lectura en voz alta como estrategia

Es fundamental entender y promover espacios de lectura y escritura en la universidad. Según Carlino (2006), los profesores universitarios tienden a enfocarse en la enseñanza de contenidos conceptuales a través de lecturas especializadas, pero descuidan la promoción de habilidades de lectura en los estudiantes. Esto se evidencia en la falta de atención a las carencias de lectura en los alumnos. La investigación de Carlino sugiere una discrepancia entre los maestros disciplinares y aquellos que se dedican a abordar las deficiencias en la lectura en asignaturas académicas transversales.

La lectura en voz alta en las tertulias universitarias tiene un impacto significativo en la formación de los estudiantes y asistentes, planteamiento respaldado por autores como Jorge Larrosa, Jorge Luis Borges y Virginia Woolf. Por su parte, Larrosa (2003) enfatiza que la lectura en voz alta enriquece la comprensión de los textos al involucrar la mente, el cuerpo y la voz, fomentando la reflexión crítica. Borges (1941) también valora la lectura en voz alta como una forma de apropiarse profundamente de los textos y así se ilustra en su cuento “La biblioteca de Babel”. Woolf (1929) aboga por la lectura en voz alta como un medio para promover la igualdad de oportunidades en la educación superior y crear espacios de diálogo intelectual entre géneros.

De acuerdo con Moreno (2019), aunque la lectura y escritura académicas son esenciales para la formación profesional, la lectura por placer,

especialmente de literatura, fortalece la conexión con la actividad de lectura, generando un mayor disfrute por parte de los estudiantes. La lectura por placer, y en especial de la literatura, logra desarrollar una mayor conexión con la actividad de la lectura, pues es:

la mejor manera de acercarse a los libros y, gracias a la variabilidad de su estructura, nos estimula en el desarrollo de habilidades y destrezas que no podríamos adquirir de otra forma, con temas que nos unen como especie y que además nos causan emoción y disfrute (Jarvio y Ojeda, 2020, p. 216).

La atención a este proceso desborda, sin desconocer, el ámbito de lo académico y permite tomar en consideración “lo contextual, la variedad de espacios y la unidad de cognitivo y lo afectivo” (Pérez et al., 2018, p. 185), que son esenciales para la formación profesional y humana del estudiantado.

Descripción de la experiencia: la tertulia literaria como espacios extracurriculares

Aproximaciones metodológicas

Todo proceso pedagógico implica un acto creativo. El diseño y los métodos de estudio no son fórmulas estáticas. La capacidad de generar conocimiento se combina con la necesidad de visualizar cómo alcanzarlo, cómo una idea abstracta se traduce en diversas hipótesis y resultados posibles, lo que transforma la naturaleza del objeto de estudio. Cuando este objeto es la literatura, un arte que se relaciona con la humanidad, las posibilidades de estudio se amplían significativamente. Por lo tanto, es esencial explorar los límites de la investigación y sus posibles alcances.

Nuestra propuesta abarca una visión poética de la literatura en el contexto social, donde la plaza pública se convierte en el escenario de interpretación y creación. En esta comprensión del espacio, los recursos y materiales se ponen en movimiento para dar forma a enfoques críticos, interpretativos y relacionales que infunden vida a las dinámicas sociales de la literatura y sus múltiples conexiones interdisciplinarias.

En cuanto a las aproximaciones metodológicas, es crucial destacar que la experiencia de leer y escuchar literatura se vuelve enriquecedora y atractiva una vez integrada en un enfoque motivador y revelador. Alinear los intereses de los estudiantes con sus perspectivas personales proporciona una lente más atractiva para el disfrute estético de la literatura en el entorno educativo. En este sentido, la praxeología se presenta como una metodología de investigación que se enfoca en la ciencia de la acción humana y busca comprender e influir en la realidad social a través de las experiencias vividas de los actores sociales.

Durante el desarrollo de este trabajo y siguiendo el enfoque praxeológico, se han considerado las condiciones que influyen en la acción humana, como los factores estructurales, culturales, históricos y personales que afectan la literatura. Por lo tanto, se han resaltado las estrategias, prácticas y proyectos implementados por estudiantes, docentes, autores y otros miembros de la comunidad educativa en las tertulias literarias. La praxeología implica un discurso basado en una reflexión seria y significativa de la práctica humana.

Hablar de praxeología en nuestra experiencia implica comprender las acciones intencionadas y significativas de los estudiantes y la comunidad educativa en relación con la literatura en un contexto social y cultural específico. Las tertulias literarias han fomentado la conciencia lingüística y la comprensión de la práctica lectora, así como la conciencia del proceso social y del proyecto de intervención en el que participan. Este proceso se ha desarrollado en cuatro fases, como se describe en la figura 1.

Figura 1. Fases de la praxeología.



Tabla 1. Las fases de la praxeología aplicadas al desarrollo de las tertulias literarias

Fase	Desarrollo
Ver	<p>En paso p previo a la implementación de las tertulias literarias, se generaron dos instrumentos de diagnóstico basados en los resultados del examen estandarizado Saber Pro y un taller de percepción dirigido a docentes del programa académico y sus procesos de observación dentro de los espacios académicos.</p> <p>En otros estudios de la Licenciatura en Humanidades y Lengua Castellana (Caicedo y Landinez, 2021; Lozano et al. 2022) se ha evidenciado que cada uno de los asistentes al espacio demuestra sus habilidades literarias, artísticas, académicas o de inferencia frente a intereses previos de su realidad y contexto, con previa observación y análisis de la realidad.</p> <p>Este acercamiento a ver la realidad, permite a los estudiantes identificarse en los textos literarios que desean compartir en la experiencia, de tal forma que sus apreciaciones han llevado a discusiones propias sobre temas tan variados como los gatos, el campesinado, la guerra, el terror, el romance, entre otros, sugeridos por ellos mismos.</p>
Juzgar	<p>Una segunda fase implica la reflexión y la teorización. Es decir, Juzgar. Distanciarse críticamente de la práctica para conectar los saberes proporcionados con la realidad. De esta forma, la implementación de la propuesta considera dos puntos principales. En primer lugar, la lectura y la comprensión contribuyen al proceso de creación de significados relativos, a propósito de la teoría de la recepción formulada por Jauss (1982). Pero esta relatividad no significa que no se pueda acceder al sentido objetivo del texto.</p> <p>En segundo lugar, como posibilidad de análisis e interpretación, escribir y participar de la lectura desentrañan la conexión entre los saberes y la realidad. Cuando se escribe se alude a la comprensión, porque no es posible crear en el vacío, siempre se origina en alguna parte, siguiendo los estudios de Bajtín (1999) y Barthes (1968), quienes afirman que todo texto es una respuesta a textos anteriores.</p> <p>Es así que la segunda fase permite que los estudiantes dejen de observar su proceso lecto-escritor como un proceso meramente teórico y descontextualizado de sus cotidianidades para convertirlo en una nueva acción de la realidad realizada en sus propuestas de análisis, reflexión y conversación de nuevas tertulias literarias.</p>

Fase	Desarrollo
Actuar	<p>Este momento se ve favorecido en la movilización de los estudiantes y comunidad educativa participante de la tertulia, a la preparación de sus propios textos, un ejercicio de escritura que se sugería desde la etapa del juzgar, ya que el estudiante aquí actúa y pone en tensión el sentido de los textos, sus conocimientos previos y las necesidades que a él le premian y se materializan en una acción que significa un retorno al punto de partida, pero no en su estado original (Juliao, 2014). Actuar implica una transformación de la práctica, repensarla y reelaborarla, como denotan los textos que presentan los participantes al espacio. Juliao (2014) sugiere un retorno a la práctica, pero con una nueva conceptualización, un nuevo análisis, que en este caso se da en la co-construcción e interpretación dialéctica de quienes llegan a la tertulia literaria.</p> <p>Su creación escrita aporta significativamente a los discursos que se entretienen para interpretar el mundo desde la visión de los autores, sus textos y sus historias de vida. En esta medida se reflejan la multiplicidad de saberes y formas de entender el contexto que les rodea, los recuerdos específicos que encuentran motivaciones e intereses exógenos y endógenos en el “lenguajear” que mencionaba Maturana (1990), hecho que implica una interacción dinámica y creativa entre los hablantes, que se influyen mutuamente y construyen significados compartidos.</p>
Devolver creativamente	<p>Por último, en un cuarto momento, Devolver Creativo, la planeación de los siguientes encuentros de tertulia literaria pasa a la gestión misma de los participantes, tal forma que ellos mismos lideran la propuesta y sugieren las necesidades de agenciamiento en la conversación. Dan cuenta de ello las piezas gráficas de invitación a algunas tertulias, ya que han emergido las necesidades e intereses de los estudiantes.</p>

En definitiva, las tertulias literarias ponen en evidencia los goces estéticos de los asistentes, en cuatro fases de trabajo metodológico propuesto desde la praxeología. Ver, como una posibilidad de reflexión de la realidad e intereses de cada participante; juzgar como una oportunidad de analizar la realidad en relación con los contenidos teoría- práctica; actuar, como una fase de acción, de movimiento y de intervención de la realidad donde se vuelve a la práctica, pero con una reflexión de la teoría, y

en nuestro caso en la propuesta escrita de nuevos textos literarios para la interpretación del mundo; por último, la devolución creativa como disposición para la creación, agenciamiento y liderazgo de nuevas tertulias y propuestas de conversación alrededor de la visión de mundo de sus autores.

Proceso pedagógico implementado en las tertulias

Primeros pasos

Se llevaron a cabo reuniones con docentes para indagar, a partir de discusiones guiadas, la percepción que tienen sobre las habilidades críticas de lectura y escritura de los estudiantes basándose principalmente en su desempeño académico y analítico dentro de diversos espacios académicos del programa. Se indagó en sus opiniones, experiencias y desafíos percibidos en la enseñanza de estas competencias esenciales. La interacción con los docentes resultó un componente valioso para obtener una visión holística de este fenómeno. A partir de estas discusiones, se coincidió en la necesidad de diseñar una estrategia pedagógica extracurricular que permitiera el desarrollo y práctica de estas competencias más allá de los espacios académicos del programa; así, surgió la idea de implementar la estrategia pedagógica de las tertulias literarias en aras de fomentar el desarrollo de habilidades de lectura y escritura, así como el goce por las mismas.

Durante dichas sesiones, se hizo hincapié en la relevancia de la integración de los intereses y las inquietudes de los estudiantes en el contexto del conocimiento literario. La consideración y el abordaje de estos aspectos se erigen como pilares fundamentales en la promoción de un aprendizaje más efectivo y enriquecedor en el ámbito de la literatura.

La integración de los intereses e inquietudes de los estudiantes en la enseñanza de la literatura fomenta una mayor conexión emocional con las obras literarias, lo que a su vez despierta un interés genuino por explorar y comprender las temáticas allí presentes. Tal conexión puede traducirse en

una mayor participación en las discusiones en el aula, en la producción de ensayos y proyectos más personales y en la motivación intrínseca para profundizar en la literatura. Esta práctica pedagógica contribuye a la formación de lectores más críticos, reflexivos y apasionados, capaces de explorar la literatura con una perspectiva más amplia y profunda, además del fomento de un ambiente de aprendizaje inclusivo en el que se reconoce una gran diversidad de experiencias y visiones del mundo.

Implementación

La experiencia presentada sucede a lo largo de los viernes en la tarde del semestre académico en curso en la plazoleta central de la Universidad Minuto de Dios, sede Bogotá, como una iniciativa por parte de la Licenciatura en Humanidades y Lengua Castellana de la Facultad de Educación. Con anticipación, se comparten los temas propuestos para cada sesión y las piezas gráficas que permiten la difusión rápida y masiva de la información. Las tertulias tienen una duración aproximada de hora y media.

Durante el primer momento se saluda a los asistentes y se hace un proceso de observación de sus dinámicas de lectura, su acercamiento a la literatura y su motivación por ella a través de una charla y preguntas iniciales. Los docentes que acompañan y moderan las sesiones de las tertulias literarias tienen un rol facilitador y moderador de las intervenciones y las discusiones que allí se suscitan. Inicialmente, introducen el espacio con la temática previamente elegida y realizan algunas lecturas iniciales con el ánimo de provocar la participación de los estudiantes.

Luego se propone a los participantes ser no solo audiencia, sino agentes activos del proceso. Por consiguiente, la experiencia pedagógica propicia que los estudiantes realicen escritos de corte literario junto con sus compañeros. Con esto se ha logrado que los asistentes generen momentos de motivación, de interés y de promoción de la lectura para sí mismos y para nuevos lectores. Una vez generadas algunas expresiones artísticas, se solicita

a los estudiantes presentar sus diferentes obras literarias tales como relatos, cuentos, microcuentos, crónicas, entre otros, en el ejercicio de lectura en voz alta.

La escritura de estos textos toma lugar dentro de diversos espacios académicos y como resultado de diversos talleres y ejercicios de escritura en los que se motiva a los estudiantes a participar; la estrategia previa no es impuesta; es sugerida, como parte de los ejercicios de clase, para dar apertura a las posibilidades de leer en voz alta textos propios e inéditos o la elección de un autor particular en torno a las temáticas elegidas para el espacio de la tertulia literaria.

Los ejercicios de escritura son parte importante del desarrollo del espacio y de sus posibilidades de expansión en cuanto a los alcances de la estrategia pedagógica. Posteriormente a los momentos de lectura en voz alta, el moderador del espacio abre el foro público para que cualquiera de los asistentes pueda comentar, expresar sus impresiones sobre la lectura, contraponerse a alguna temática o complementar con la lectura de otros textos propuestos por ellos mismos. Durante el diálogo, los docentes sugieren caminos para las discusiones formulando preguntas guadoras, comentando luego de las intervenciones en voz alta y dando paso al diálogo entre los participantes del encuentro. Así mismo, en su rol de facilitadores, concluyen el espacio al igual que las discusiones y proponen nuevas temáticas para los siguientes encuentros.

Luego se aconseja a cada alumno elaborar un diario de lectura basado en su práctica para mostrar su interés, motivación, observación y aprendizaje de la obra elegida o de los textos inéditos compartidos en el espacio. Este diario consiste en la extrapolación de la lengua escrita a otros lenguajes o símbolos, vinculando así la literatura con otras disciplinas artísticas. Además, puede realizarse según las habilidades y las condiciones de trabajo relevantes de cada estudiante. De esta forma, puede pasar de un cuaderno escrito a un óleo, un cortometraje, una maqueta, un diorama u otra expresión estético-artística.

Los productos resultantes de estos diarios de lectura se comparten en el mismo espacio de las tertulias literarias o en eventos de la Licenciatura en Humanidades y Lengua Castellana enfocados en la discusión y reflexión en torno a la literatura, en los que se genera igualmente un foro público de discusión. Incluso, algunas de las historias escritas para las tertulias y leídas en el espacio han sido publicadas en el libro de narrativa y poética de la licenciatura 'Cosechando sueños y memorias'.

En definitiva, la propuesta conceptual y procedimental de las tertulias literarias en UNIMINUTO se gestó como un espacio de discusión y producción de conocimiento literario trasladado desde el ámbito privado del aula al público. Esto, con el objetivo principal de promover procesos de lectura, de escritura y de dinamización de las prácticas en la enseñanza de contenidos literarios. Desde las primeras sesiones, el espacio público y que pensamos 'de tránsito' para la comunidad universitaria -docentes, estudiantes, externos, egresados, colaboradores administrativos, entre otros- ha sido gestor de numerosas y provocadoras reflexiones epistemológicas que surgen inicialmente de un encuentro fugaz con la literatura y de la curiosidad y el deseo de conocer para convertirse luego en un diálogo constante de saberes.

Desde la primera sesión de tertulia literaria en UNIMINUTO, se han discutido temáticas que responden a intereses colectivos, a situaciones de orden ético y político e incluso a la remembranza y a la nostalgia; de allí, nacieron doce encuentros que han dado paso a numerosas y variadas revisiones críticas de contenidos literarios y procesos de lectura y escritura enfocados a la creación literaria. Las temáticas que se han trabajado son:

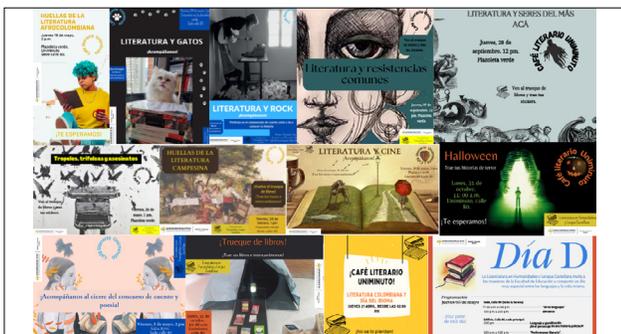
- Mujeres y guerra
- Literatura infantil
- Literatura de terror
- Literatura colombiana
- El amor a partir de la literatura
- Huellas de la literatura afrocolombiana
- Literatura en el Día del Idioma
- Halloween

- Huellas de la literatura campesina
- Literatura y rock
- Literatura y gatos
- Literatura y cine
- Literatura y resistencias comunes
- Literatura y seres del más acá

Por ejemplo, en la temática de ‘Literatura y rock’ se trabajó alrededor de la construcción de leyendas urbanas como subgénero literario del terror. Como un ejercicio de escritura sugerido en la asignatura Interactividad oral y narrativas sonoras, se generaron relatos cortos que integraron leyendas urbanas en torno a canciones o artistas del rock mundial. El objetivo era la generación de textos inéditos y la lectura en voz alta de ellos luego de acompañar el espacio con canciones del género.

Igualmente, con el tema ‘Literatura y gatos’, se realizó la lectura de diversos textos y, posteriormente, se generaron relatos, poemas y discusiones en torno al tema. En el mismo espacio de la tertulia, se sugirió a los estudiantes escribir un verso corto en el que expresaran sus impresiones frente a la temática de la sesión; luego, se propició el espacio de lectura en voz alta para compartir sus producciones. Por último, en la temática ‘Literatura y cine’ se leyeron textos que generaron relatos cinematográficos o que fueron basados en los mismos; estos suscitaron diversas discusiones entre los participantes que habían sido espectadores de algunas obras cinematográficas derivadas de obras literarias, lo cual dio paso a un conversatorio en el que los estudiantes tuvieron la oportunidad de sugerir otras obras para una segunda parte de la misma temática.

Figura 2. Piezas gráficas de las doce sesiones y temáticas de las tertulias literarias en UNIMINUTO



Al generarse este espacio literario en público, la lectura en voz alta ha tenido una resonancia especial, dado que los espacios para la receptividad se hacen evidentes. En la actualidad se refleja una carencia en lo que podría denominarse prestar atención, aprender a escuchar, concentrarse para poder interpretar de manera crítica lo que intenta locutar el otro en una conversación. En contraste, a partir de las tertulias literarias, y gracias a ciertos momentos de silencio, se refleja un matiz de solemnidad propia de los encuentros literarios que posibilitan algunas fuentes para la creación.

La palabra abre una posibilidad de embalsamar a los oídos que escuchan. Leer en voz alta como un acto de reconocimiento a la tradición de la palabra con la que nuestros ancestros fueron ilustrados en su educación sentimental, leer en voz alta para seducir al público que transita por la universidad y por sus lugares comunes. La palabra como imán de la carne para acercarse a un mundo que no es ajeno y que está incrustado en todos. El arte de leer en voz alta para demostrar que, por naturaleza, el hombre es el único animal que puede contar historias.

Figura 3. Fotografías de los encuentros en las tertulias literarias en UNIMINUTO



Conclusiones

Fomentar el goce de la lectura en voz alta y el gusto por la literatura en los asistentes ha sido el objetivo propuesto por esta práctica pedagógica que nace desde la Universidad, pero que involucra a miembros de la comunidad en general. La lectura

en voz alta, además de las posibilidades de creación a partir de las letras, es apenas un esbozo de las ganancias que se podrían generar a partir de esta práctica fraterna. Desde que los estudiantes leen sus producciones estéticas al público, ponen en evidencia sus competencias discursivas en escena; que puedan compartir sus escritos para ser escuchados y cuestionados por los demás asistentes resume la labor que busca descentralizar las prácticas académicas de formación, a espacios más dables a la comprensión por lo que hace el otro.

Por supuesto, elementos estéticos como el goce, el pensamiento creativo, el compartir y el escuchar se tejen como elementos vitales en la edificación de un proceso literario que pretende remover las sensibilidades de los asistentes, quienes ya sedientos por la palabra buscan en el manantial de las letras una forma de resistir a los tiempos en los que nos desenvolvemos. Igualmente, la experiencia de asistir a la tertulia literaria da cuenta de diversos aprendizajes, pues permite recordar los momentos más impactantes de la lectura y escribirlos con la confianza de que el trabajo de cada uno irá más allá de una calificación, dado que los textos que se presentan en la tertulia están libres de sistemas de evaluación gramatical o de cualquier tipo.

Ahora bien, a raíz del desarrollo de cada una de las sesiones de las tertulias literarias en UNIMINUTO, se ha descubierto un gran potencial para la promoción de la cultura literaria. De las reflexiones que han surgido en este espacio nace un cuestionamiento ineludible: ¿Cómo potenciar social y culturalmente el espacio? ¿Qué más podemos hacer? La respuesta no es tan simple, pues no hay un solo camino ni un plan de acción unilateral; ciertamente, las propuestas tendrían que nacer de la razón de ser y el propósito mismo de las tertulias; es decir, de un ejercicio constante de pensamiento crítico y de no conformidad en aras de consolidar las dinámicas que se han hecho parte del espacio y que permiten potenciar sus posibilidades.

Un primer camino es el fortalecimiento de los procesos de convocatoria, visibilización y difusión de lo que significa e implica el espacio, ya que

el mismo se alimenta del diálogo de saberes transdisciplinarios y del encuentro de distintos contextos socioculturales; por tanto, de diferentes visiones del mundo. Adicionalmente, un objetivo transversal del proyecto es la expansión fuera de los gestores actuales del mismo para que los procesos de apropiación del espacio y del conocimiento de la cultura literaria encuentren nuevos agentes.

Un segundo camino podría establecerse desde las articulaciones institucionales que en primera instancia responden al diálogo de saberes, pero, aún más, para encontrar diferentes plataformas en que sea posible exteriorizar los procedimientos y dinámicas que se han gestado en el proyecto; así, se puede innovar en los procesos desde sus componentes socioculturales y pedagógicos. Un último camino es seguir fortaleciendo la producción de conocimiento, de la palabra escrita y del pensamiento crítico y creativo que trascienda los límites físicos, pero no epistemológicos de la academia.

Seguiremos trabajando con este proyecto, que no tiene mayor pretensión que el diálogo horizontal entre maestros, estudiantes y las comunidades en que se desenvuelven estos encuentros. Los diálogos, los fragmentos que navegan por la geografía del recuerdo, las evocaciones de la nostalgia, los elogios de la memoria, recitar versos prestados en voz alta, los espacios para la fraternidad, son apenas una muestra del cúmulo de emociones que se generan en un espacio que espera con el tiempo emigrar a otros ámbitos universitarios y educativos, demostrando así que, en parte, la universidad se construye de manera genuina afuera de las aulas. No son pocos los ejercicios literarios que adeudamos con lo académico. Mientras tanto, nos ocuparemos de saldar las deudas de la emotividad con la literatura y con las palabras: bálsamos del alma.

Referencias bibliográficas

- Álvarez-Álvarez, C., y Vejo-Sainz, R. (2017). Mejora de la competencia literaria con un club de lectura escolar. *Biblos*, (68), 110-122.

- Anzaldúa, Gloria. (1987). *Movimientos de rebeldía y las culturas que traicionan*. Aunt Lute Books.
- Barthes, R. (1968). La muerte del autor. En *El susurro del lenguaje: más allá de la palabra y la escritura*. Paidós.
- Bajtín, M. (1999). *Estética de la creación verbal*. Siglo XXI.
- Benjamin, W. (1989). *Discursos Interrumpidos I*. Taurus.
- Beuchot, M. (1993). Poesía, mística y filosofía en San Juan de la Cruz. *La experiencia literaria*, 1, 29-34.
- Bonet, A. (2012). *Los cafés históricos*. Cátedra.
- Borges, J. L. (1941). *Ficciones*. Alianza.
- Caicedo, J. y Landinez Guio, D. (2021). Experiencia estética en tiempos de la pandemia: aprendizaje basado en el reto Café literario en UNIMINUTO (Colombia). *Cuaderno de Pedagogía Universitaria*, 18(36), 104-114.
- Carlino, P. (2006). Leer y escribir en la universidad, una nueva cultura. (U. A. Occidente, Ed.) ¿Por qué es necesaria la alfabetización académica?
- Deleuze, G. (1996). *Crítica y clínica*. Anagrama.
- Díaz, J. (2018). Formación de escritores científicos en tiempos de Scimago. *Perspectivas*, (12), 102-109.
- Foster, D. (2003). David Foster Wallace unedited interview. (Manufacturing intellect). [archivo de video]. <https://www.youtube.com/watch?v=iGLzWdT7vGc>
- Foucault, M. (1976). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. Siglo XXI.
- Hauy, M. (2014). Lectura literaria: aportes para una didáctica de la literatura. *Zona Próxima*, (20), 22-34.
- Jarvio, O., y Ojeda, M. (2020). La lectura de literatura en estudiantes universitarios. Factores asociados a las prácticas lectoras. En E. M. Ramírez (coord.). *La formación de lectores más allá del campo disciplinar* (215-232). UNAM. Instituto de Investigaciones Bibliotecológicas y de la Información.
- Jauss, H. R. (1982). *Estética de la recepción: Historia de la literatura como provocación*. Taurus.
- Juliao, C. (2014). *Una pedagogía praxeológica*. UNIMINUTO.
- König, B. (2002). El café literario en Colombia: símbolo de la vanguardia en el siglo XX. *Procesos Históricos*, 1 (2). <https://www.redalyc.org/pdf/200/20000206.pdf>
- Landinez, D. (2018). Libertad: un efecto ético de la literatura. En Forace, V. y Pasetti, M. (comps.). *Actas del VI Congreso Internacional CELEHIS de Literatura* (pp. 1358-1366). Mar del Plata: Universidad Nacional de Mar del Plata.
- Landinez, D. (2020). Fracturar la subjetividad. El valor político de la resistencia en Deleuze y Foucault. *La Deleuziana- Revista Online de Filosofía*, 1/2020, 164-178.
- Landinez, D. (2023). Neoliberalismo y terror: la reproducción del capital a través de la violencia extrema. *Anacronismo e Irrupción*, 13 (24), 108-132.
- Larrosa, J. (2003). *La experiencia de la lectura*. Ediciones Laertes.
- Lozano, E., Caicedo, J. y Díaz, J. A. (2022). Memorias de lectura: estrategia pedagógica para el fomento de los procesos lecto-escriturales a través del texto literario en UNIMINUTO, Colombia. *Cuaderno de Pedagogía Universitaria*, 19 (38), 147-161.
- Martí, A. (2007). *Poética del Café, un espacio de la modernidad literaria europea*. Editorial Anagrama.
- Maturana, H. (1990). *Emociones y lenguaje en educación y política*. Hachette.
- Moreno, E. (2019). Lectura académica en la formación universitaria: tendencias en investigación. *Lenguaje*, 47(1), 91-119.
- Olivia, A. (2021). La promoción de la lectura en la vinculación universitaria. *Revista Iberoamericana para Investigación y el Desarrollo Educativo*, 1-25.

Pérez, V. B., Baute, M. y Luque, M. (2018). El hábito de la lectura: una necesidad impostergable en el estudiante de Ciencias de la Educación. *Universidad y Sociedad*, 10(1), 180-189.

Tovar, K. y Riobueno, M. (2018). El club de lectura como estrategia creativa para fomentar la lectura creativa en los estudiantes educación integral. *Revista de Investigación*, 1-20. <https://www.redalyc.org/journal/3761/376160142004/376160142004.pdf>

Woolf, V. (1929). *Una habitación propia*. Hogarth Press.w

La cuenca del río Pastaza como recurso didáctico para el desarrollo de competencias geográficas: una experiencia didáctica con Estudiantes de Primera Generación



Carmen del Rocío León-Ortiz¹
Universidad Nacional de Chimborazo (Ecuador)
cleon@unach.edu.ec



Cristian Humberto León Ortiz²
Pontificia Universidad Católica del Ecuador (PUCE)
leoncristian910@gmail.com



Henry Alexander Troya León³
Universidad Politécnica Salesiana
henryt198@hotmail.com



Catherine Rodríguez⁴
Pontificia Universidad Católica del Ecuador
catherinerodriguez125@gmail.com

Río Pastaza as a teaching resource for the development of geographical skills: a teaching experience with First Generation Students

Recibido: 3 de octubre de 2023 | Aprobado: 8 de diciembre de 2023

Resumen

Este estudio describe las experiencias didácticas realizadas para desarrollar las competencias geográficas en la microcuenca, subcuenca y cuenca del río Pastaza. El objetivo es proponer el recorrido por el paisaje natural de la referida zona como recurso para el desarrollo de dichas competencias. En el artículo se describen las fases llevadas a cabo durante el recorrido planificado, así como sus componentes didácticos. Las técnicas aplicadas fueron la observación directa e indirecta, la revisión documental y la rúbrica con veinte Estudiantes de Primera Generación (EPG) de la carrera de Pedagogía de la Historia y Ciencias Sociales. Los resultados muestran que las estrategias apoyaron el desarrollo de competencias geográficas disciplinares, profesionales, académicas y actitudinales, lo cual evidencia la importancia de utilizar el ambiente real como recurso para el aprendizaje contextualizado.

Palabras clave: competencias, geografía, ciencias sociales, enseñanza superior.

¹ Docente e investigadora de la Universidad Nacional de Chimborazo (Ecuador). Doctora en Educación Superior por la Universidad de Palermo (Argentina). Máster universitario en la formación en Historia y Geografía, por la Universitat de Barcelona (España). <http://orcid.org/1814441441-8082-260X>. Para contactar a la autora: cleon@unach.edu.ec

² Abogado y máster en Derecho por la Pontificia Universidad Católica del Ecuador (PUCE). Es mediador calificado por el Centro de Solución Alternativa de Conflictos de la PUCE. Ha sido docente universitario, autor, coautor de varias obras académicas y coparticipa de proyectos de investigación. <http://orcid.org/1814441442-1741-7289>. Para contactar al autor: leoncristian910@gmail.com

³ Estudiante de la Universidad Politécnica Salesiana. <https://orcid.org/1814441442-8690-2202>. Para contactar al autor: henryt198@hotmail.com

⁴ Ingeniera y Geógrafa en Planificación Territorial por la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, master en Planificación Territorial y Gestión Ambiental por la Universidad de Barcelona, España. <https://orcid.org/0009-0004-7672-2824>. Para contactar a la autora: catherinerodriguez125@gmail.com

Abstract

This study describes the didactic experiences carried out to develop geographical competencies in the micro-basin, sub-basin and basin of the Pastaza River. The objective is to propose a route through the natural landscape of the aforementioned area as a resource for the development of these skills. The article describes the phases carried out during the planned tour, as well as its didactic components. The techniques applied were direct and indirect observation, documentary review and rubric with twenty First Generation Students (EPG) from the Pedagogy of History and Social Sciences degree. The results show that the strategies supported the development of disciplinary, professional, academic and attitudinal geographic competencies, which demonstrates the importance of using the real environment as a resource for contextualized learning.

Keywords: *competencies, geography, social sciences, higher education.*

Introducción

Durante la labor educativa se puede observar como problemática que el desarrollo de las competencias o de procesos de enseñanza-aprendizaje sobre la geografía se ejecuta en el aula de clases, con pasos de observación indirecta y recursos como mapas, libros de texto, sean físicos o virtuales; imágenes geográficas, tecnologías de la información y comunicación, etc. Este tipo de prácticas priorizan la memorización de informaciones descontextualizadas de la realidad de quien aprende, lo que limita la aplicación de los conceptos en el medio social (Bracho, 2020; Marrón 2011). Además, provocan que el estudiantado se sienta poco motivado a aprender e incluso subestime la utilidad de esta asignatura para la vida (Rodríguez, 2006; Marrón, 2011).

Ciertamente, la realización de este tipo de actividades áulicas resulta pertinente en muchos casos, pero la planificación y ejecución de recorridos demanda más tiempo, esfuerzo y recursos económicos. Aun así, convendría complementar dichas estrategias a través de la visita al paisaje natural como recurso didáctico, lo que permite la resolución de problemas en diversos contextos y la integración de conocimientos procedimentales.

Otro problema del cual parte esta propuesta es que la mayoría de los Estudiantes de Primera Generación (EPG), quienes provienen de estratos socioeconómicos bajos, no han realizado recorridos

por paisajes naturales con fines educativos o recreativos. Esta realidad coincide con la experiencia de Costa Rica, donde los centros de educación pública no cuentan con recursos necesarios para proveer este tipo de experiencias pedagógicas, por lo que se prioriza el uso de otros recursos teóricos como las fuentes bibliográficas y la cartografía (Vargas Ulate, 2009).

Igualmente, a través de la evaluación diagnóstica y formativa de la asignatura Geografía Local y Nacional, se determinó que dicho estudiantado no cuenta con las destrezas de ubicación e identificación de las características geográficas esperadas para su grado educativo, por cuanto no tienen una aproximación a la realidad geográfica. Esto constituye un gran desafío, pues el desarrollo de competencias geográficas es un aspecto significativo en su formación integral de futuros docentes de Historia y Ciencias Sociales. Tales competencias permiten resolver problemas y enfrentar situaciones de la vida al conjugar conceptos, habilidades y actitudes.

La experiencia de González y Montiel (2012), junto con otras que se describirán más adelante, funciona como referente de la propuesta que en este artículo se expone. El autor plantea al paisaje de la isla de Toas como recurso didáctico para el aprendizaje significativo, fundamentado en el principio geomorfológico de Thornbury. Por su parte, Miguel (2017) en su trabajo destaca

la potencialidad de los lugares para aprender contenidos geográficos a través de la observación e investigación y conjugando lo aprendido en el aula con la realidad geográfica, para lo cual aprovecha el parque natural Cañón del Río Lobos, destacado por el modelado kárstico y la intervención del hombre en actividades forestales y turísticas.

Por su parte, Hernández y Morote (2014) utilizan la salida de campo en la antigua laguna de Villena (Alicante) y resaltan las experiencias de análisis crítico, al igual que la identificación de espacios de riesgo tanto en zonas endorreicas como en el patrimonio agrario. Adicionalmente, Jaraíz y Fernández (2012) destacan la importancia del paisaje en los niveles natural, cultural y didáctico gracias a los diversos puntos de vista para abordarlo pedagógicamente, de manera que se obtenga la familiaridad de los estudiantes con los lugares donde predomina la llanura o con su entorno, vinculando el paisaje urbano con el paisaje rural.

En este trabajo se parte de la necesidad de propiciar en los estudiantes experiencias en situaciones reales, en contacto con el paisaje local y nacional. De igual forma, tomando en consideración la importancia de ofrecer recursos tangibles para el aprendizaje, coincidimos con González y Montiel (2012), quienes se refieren a los paisajes naturales como “una fuente de estímulos y escenarios inagotables que pueden ser interpretados y valorados mediante la aplicación de diversas técnicas didácticas” (p. 4). De allí que se plantea la observación directa a través de una aproximación hacia la cuenca hidrográfica del río Pastaza, incluida la microcuenca alta del Atillo y la subcuenca, como un recurso para desarrollar competencias geográficas.

Los planteamientos anteriores invitan a reflexionar ante la siguiente pregunta: ¿Cómo se puede implementar el recorrido por la cuenca del río Pastaza como recurso para favorecer el desarrollo de competencias geográficas con los Estudiantes de Primera Generación (EPG)? A fin de dar respuesta a esta interrogante, proponemos como objetivo general implementar el recorrido por la cuenca del río Pastaza a modo de recurso didáctico para desarrollar competencias geográficas (disciplinares,

profesionales, académicas, actitudinales) en contacto con dicho escenario.

Esta experiencia pedagógica se enmarca en las competencias y resultados de aprendizaje planteados en la carrera de Pedagogía de la Historia y Ciencias Sociales, así como en la perspectiva de las competencias geográficas específicas, tomando en cuenta que la integración de conocimientos, habilidades y actitudes tiene como fin último que el estudiante ponga en contexto lo aprendido, de acuerdo con lo formulado por Ochoa y Gómez (2023), quienes subrayan la necesidad de crear situaciones de aprendizaje reales y contextualizadas como parte de la práctica pedagógica.

En las siguientes páginas se realizará una delimitación conceptual sobre qué se entiende por competencias geográficas en el marco de esta propuesta; luego se explica de manera general en qué consistió la experiencia pedagógica y, por último, se muestran los resultados obtenidos tras la exploración del espacio físico, así como las conclusiones.

Las competencias geográficas

Las competencias geográficas constituyen un conjunto de conocimientos, habilidades y valores que desarrollan los estudiantes a fin de lograr su formación integral en esa área de estudio, lo que les permitirá enfrentar situaciones y resolverlas. Las competencias geográficas consideradas en este trabajo fueron:

Competencias disciplinares: de acuerdo con De Cos et al. (2011), son “entendidas como los conocimientos que deben adquirir los alumnos (saber)”, es decir, la adquisición de la información para convertirla en conocimientos. Estas competencias incluyen áreas disciplinares de la geografía como la geografía humana, social, política, física (hidrografía, limnología, potamología, climatología, edafología, geomorfología), geografía local y nacional, ordenamiento territorial, medio ambiente, etc., relacionadas con conocimientos transversales de otras asignaturas, en unión con manejo de métodos geográficos y trabajo de campo.

Las profesionales hacen referencia al “saber hacer” de los geógrafos, es decir, las habilidades necesarias para el ejercicio profesional de la geografía, especialmente en las diferentes vertientes del trabajo con información territorial (recogida, análisis, interpretación, diagnóstico, explicación, planteamiento de propuestas y gestión territorial). Así, el saber hacer refleja el desempeño, es decir, pone en juego conocimientos, técnicas y habilidades propias de cada persona para que le permitan desarrollar con eficacia las actividades geográficas prácticas. En el presente caso se siguió una guía conformada con los procesos del método geográfico.

Por otro lado, las académicas están orientadas al “estudio del territorio de forma interrelacionada a diferentes escalas y desde distintos enfoques complementarios” (De Cos et al., 2011), de manera que se desarrollen competencias para relacionar el medio físico y ambiental con la actividad humana, localizar y explicar diversos espacios geográficos, analizar e interpretar espacios y paisajes, sensibilizarse por actividades territoriales y ambientales.

Expertos del área fundamentan las razones para enseñar de manera explícita las habilidades geográficas según los siguientes criterios: a) ayudan a comprender de la manera más profunda los problemas del mundo contemporáneo, como la sobreexplotación de los recursos naturales, la desigualdad social y la contaminación de paisajes; b) aportan a la criticidad, pues permiten relacionar de manera analítica la importancia que tienen los factores naturales en la estructuración social (Martínez-Fernández, 2017; De la Calle, 2013); c) propician una forma de pensar el mundo desde lo global hasta lo particular, observando las relaciones entre la realidad cósmica, espacial y social; d) contribuyen a la comprensión de otras culturas y de los problemas que se enfrentan en otros continentes; e) constituyen un medio para desarrollar actitudes ante la intervención humana en el espacio físico (Flores, 2009) y f) ayudan a desarrollar el espíritu científico, pues promueven la interacción con el campo, a través de la aplicación de técnicas de análisis y recolección de datos (Lossio, 2022).

La salida como estrategia para enseñar geografía

Fernández et al. (2022) indican que crear experiencias de aprendizaje no es lo mismo que realizar una actividad pedagógica, pues la primera se caracteriza por tener un sentido profundo para quien la experimenta, así como una satisfacción implícita. Por esta razón, los autores recomiendan propiciar experiencias de campo y señalan que, de acuerdo a sus investigaciones, resultan más motivantes que el análisis con mapas u otros recursos similares. De manera alternativa sugieren los estudios de caso y el aprendizaje basado en problemas como estrategias que ayudan a desarrollar competencias y que son complementarias a las salidas.

De Faveri y Reinoso (2022) también proponen la salida al campo como una estrategia de formación docente y agregan que en la planificación de las mismas se considere el análisis demográfico, de la situación ambiental y del patrimonio cultural, de manera que se sitúen los saberes geográficos en el contexto social. Por último, los autores destacan el aprendizaje vivencial y la problematización como relevantes, de acuerdo con la percepción del estudiantado participante.

La cuenca hidrográfica como recurso didáctico

Para García (2020), “una cuenca hidrográfica es un área de terreno que drena agua en un punto común, como un riachuelo, arroyo, río o lago cercano. Cada cuenca pequeña drena agua en una cuenca mayor que, eventualmente, desemboca en el océano” (p. 5). Por su parte, Vásconez et al. (2019) la describen como un área definida topográficamente, drenada por un curso de agua o un sistema conectado de cursos de agua, que dispone de una salida simple para que todo el caudal afluente sea descargado. Es decir, son unidades relacionadas con los recursos hídricos, que toman el nombre del río principal, pero reciben el agua de ríos tributarios a los que se les denomina, subcuenca y microcuenca.

Estas características justifican la propuesta de utilizar el río Pastaza como recurso didáctico. Esta permite integrar los contenidos del sílabo de Geografía Local y Nacional I con la realidad.

Su composición hace posible abordar de forma sistemática las unidades didácticas, con lo cual se constituye en un verdadero laboratorio para generar competencias geográficas. Es decir, en un medio cuya aplicación facilita los procesos de enseñanza-aprendizaje y motiva a los estudiantes al estimular sus órganos sensoriales. Al respecto, Vargas (2017) menciona algunas funciones de los recursos didácticos:

“a) proporcionar información, b) cumplir un objetivo, c) guiar el proceso de enseñanza y aprendizaje, d) contextualizar a los estudiantes, e) factibilizar la comunicación entre docentes y estudiantes, f) acercar las ideas a los sentidos, g) motivar a los estudiantes” (p. 69).

Procesos didácticos realizados durante la experiencia

La experiencia relatada se enmarca en la asignatura Geografía Local y Nacional I, que corresponde al quinto semestre de la carrera de Pedagogía de la Historia y Ciencias Sociales de la Facultad de Ciencias de la Educación Humanas y Tecnologías de la Universidad Nacional de Chimborazo, en la ciudad de Riobamba, provincia de Chimborazo, Ecuador. La propuesta didáctica se caracteriza por ser un diseño de campo, de tipo descriptivo, porque da detalles sobre el paisaje natural físico-geográfico de una parte de la cuenca del río Pastaza. Ubicada entre las cordilleras Oriental y Occidental de los Andes ecuatorianos, comprende las provincias y sus capitales, las cuales se muestran en la figura 1 y 2 de los apéndices⁴.

La metodología implementada incluye el diseño de un itinerario geográfico pedagógico, cuyo eje central es desarrollar competencias geográficas aprovechando el paisaje natural de la cuenca del río Pastaza y para ello se consideraron los siguientes pasos:

1. Observación indirecta del paisaje, previa al recorrido
2. Identificación de los contenidos del sílabo a desarrollar

3. Ubicación de los puntos clave para el desarrollo de las actividades
4. Elaboración del itinerario
5. Organización de equipos de trabajo
6. Ejecución del recorrido por observación directa

Las técnicas aplicadas fueron la entrevista a los moradores, combinada con la observación y revisión de fuentes geográficas. Los instrumentos consistieron en un cuestionario semiestructurado, la ficha de observación de campo, cuaderno de campo, celulares y fichas para recopilación de datos de fuentes.

En cuanto a la identificación de los temas a enseñar, se seleccionó del programa el bloque de contenidos referentes a coordenadas geográficas: accidentes topográficos, paisajes geológicos, tipos de volcanes, erupciones volcánicas, geomorfología y edafología, erosión y degradación del suelo, erosión hídrica, elementos de relieve, valles, llanuras, colinas, mesetas. También se ubicaron los contenidos relativos a la hidrografía del Ecuador: cuencas, microcuencas y subcuencas hidrográficas; vertiente del Pacífico; vertiente del Atlántico; limnología: lagos y lagunas; mosaico de lagunas, cuerpos de agua dulce y cascadas; mosaico de nevados; clima; glaciares; el agua como recurso económico para los ecuatorianos contaminación del agua; vida animal, vegetal y ecosistemas; pluviometría; áreas naturales.

Una aproximación hacia la realidad geográfica por medio de observación directa requiere de procesos como a) fijar la atención en el fenómeno geográfico y en su contexto; b) identificar los elementos geográficos en función de las competencias a desarrollar; c) establecer semejanzas y diferencias entre los elementos observados; d) elaborar un informe metodológico sobre lo observado.

Para ello, el docente de Geografía, quien guía las actividades, debe considerar las competencias profesionales que le corresponde desarrollar en sus

4 Consultar apéndices en: [Apéndices.docx](#)

estudiantes. Para el presente trabajo se adoptó la competencia “Evalúa los fenómenos y procesos como expresión de la dinámica evolutiva de la condición humana, a través de la identificación de las diferentes fuentes geográficas, para sustentar los problemas de investigación en las ciencias sociales” (UNACH, 2023, p.1) Como resultado de aprendizaje, se tomó en cuenta el Núm. 23. “Analiza y reflexiona sobre los distintos fenómenos geográficos desde la dimensión espacial, valorando a la geografía y al territorio como producto de la sociedad y como parte del proceso geográfico en continua evolución” (UNACH, 2023, p. 2).

Tabla 1. Competencias y actividades

Competencias	Competencias geográficas	Actividades
Disciplinares (saber)	<p>Aplicar procesos del método geográfico en el campo</p> <p>Observar y reconocer tipos de erosión en la microcuenca, subcuenca y cuenca del Pastaza</p> <p>Localizar e identificar los accidentes geográficos en microcuenca, subcuenca y cuenca del Pastaza</p>	<p>Uso de secuencia el proceso del método geográfico</p> <p>Ejemplificación de los tipos de erosión por causas hídricas</p> <p>Elaboración del itinerario geográfico en Google Maps. Elaboración de mapas QGis. Toma fotográfica de los accidentes/ fenómenos geomorfológicos. Uso de GPS.</p>
Profesionales (hacer)	<p>Utilizar la información geográfica como instrumento de interpretación del territorio</p> <p>Proponer solución a los problemas geográficos identificados</p>	<p>Entrevista con moradores del lugar.</p> <p>Plantación en la localidad de San Francisco de Pitajaya (área erosionada).</p>
Académicas	<p>Explicar la estructura, organización y funcionamiento de la cuenca hidrográfica (microcuenca, subcuenca o cuenca).</p> <p>Interrelacionar (conexión) el medio físico y ambiental con la actividad humana.</p>	<p>Observación y diseño cartográfico del curso de la microcuenca, subcuenca y cuenca</p> <p>Experiencia relación clima – microcuenca de Atillo, clima – vegetación</p>

Luego de concluida la planificación de la enseñanza, se agotaron los siguientes procesos.

Actividades previas a la salida a campo:

1. Socialización y aplicación del proceso del método geográfico con sus fases: localización, distribución, descripción, comparación, conexión evolución.
 2. Elaboración del itinerario geográfico con Google Maps (ver figura 3 de los apéndices). Los lugares visitados, de acuerdo al plan, fueron:
 3. Primer día: salida de Riobamba, realización de la primera práctica en la comunidad San Francisco de Pitajaya y Parroquia Cebadas; realización de prácticas en el río Yasipán, en el río Atillo y en el sistema lacustre de Atillo, ciudad de Macas.
 4. Segundo día: práctica en distintos lugares (río Upano, río Pastaza, hidroeléctrica Agoyán y confluencia del río Patate con el Chambo).
 5. Aproximación a los espacios geográficos seleccionados, por medio de recorridos virtuales.
 6. Elaboración de talleres sobre la recolección de la información en el recorrido.
 7. Coordinación con moradores de las localidades.
 8. Socialización de la ficha de observación, que enumera los pasos del método geográfico y del cuaderno de campo.
 9. Organización de recursos (celulares, cámaras, filmadoras).
- Actividades prácticas de trabajo de campo, utilizando como guía el itinerario, previamente establecido y socializado.
10. Observación e identificación de problemáticas geográficas
 11. Plantación de especies vegetales en la

localidad de San Francisco de Pitajaya (área erosionada).

12. Identificación de erosión en la microcuenca del río Cebadas
13. Descripción de contaminación en la microcuenca del río Yasipán
14. Identificación de elementos geomorfológicos
15. Explicación de la relación experiencial clima-vegetación en el parque nacional Sangay, clima de páramo en Atillo.
16. Identificación de tipos de erosión hídrica en los ríos Pastaza y Upano
17. Toma fotográfica de la confluencia de las subcuencas ríos Patate y Chambo

Actividades posteriores

18. Elaboración y sustentación del informe con base en coevaluación y autoevaluación

Resultados derivados de la experiencia

Inicialmente, se exponen los espacios geográficos donde se ejecutó la práctica educativa en la que participaron 19 estudiantes de la carrera. Posteriormente se muestran los resultados de los instrumentos aplicados tomando la microcuenca, la subcuenca y la cuenca del río Pastaza como recurso didáctico.

Microcuenca del río Cebadas: reforestación en la comunidad San Francisco de Pitajaya

El primer sitio geográfico visitado fue la comunidad San Francisco de Pitajaya (Parroquia Cebadas, cantón Guamote), identificado previamente por las docentes como un terreno erosionado. Este espacio geográfico constituyó un recurso didáctico para abordar contenidos como *coordenadas geográficas, edafología, erosión y degradación del suelo y microcuenca*.

Durante esta visita, se pretendió aplicar procesos del método geográfico en el campo y reconocer los tipos de erosión en la microcuenca, subcuenca y cuenca del Pastaza, así como proponer soluciones a los problemas geográficos identificados.

Las actividades ejecutadas fueron:

1. Adquisición de plantas.
2. Ubicación absoluta, con el apoyo del celular GPS, para determinar las coordenadas geográficas.
3. Observación e identificación de problema: distintos tipos de erosión del suelo: por causas hídricas, por salpicadura, laminar, en surco y cárcavas.
4. Descripción de los tipos de erosión
5. Comparación entre tipos de erosión
6. Conexión suelo – agua
7. Evolución y degradación del suelo
8. Solución: reforestación.
9. Elaboración y sustentación del informe

Las competencias que se planificaron fueron desarrolladas a través de pasos como la identificación de plantas que retengan el suelo. En el sitio geográfico, los estudiantes, mediante el GPS de su celular, identificaron las coordenadas geográficas. A partir de la identificación del suelo erosionado, los tipos de erosión que detectaron los estudiantes fueron la erosión hídrica fluvial y la pluvial. Al respecto, la lluvia provoca desprendimiento por salpicadura, pues el suelo se torna resistente y no permite la infiltración; consecuentemente, la escorrentía aumenta en la pendiente, lo que facilita el transporte de sedimentos.

Se identificó la erosión laminar, ya que el terreno presenta inclinación y la pérdida de capa delgada de terreno cultivable en la ladera, mientras que los sedimentos se acumulan en las tierras bajas (ver figura 4 en los apéndices). De acuerdo con la entrevista con un morador del lugar, se produjo “hace más de veinte años el crecimiento de caudal de agua de la quebrada y se formó un surco, mismo que con el paso del tiempo se ha ido rellenando” (Comunicación personal, 2023), lo que concuerda con la erosión en surco y cárcava, que constituye una incisión en el suelo provocada por la escorrentía del agua. Ante este problema, se propuso cubrir con

vegetación el terreno, a fin de evitar que continuara degradándose.

Microcuenca del río Yasipán: identificación de contaminación

Los contenidos abordados en este espacio fueron: hidrografía; microcuencas; el agua como recurso económico para los ecuatorianos, contaminación del agua; vida animal, vegetal y ecosistemas. Los futuros docentes tuvieron la oportunidad de aplicar procesos del método geográfico en el campo para localizar e identificar los accidentes geográficos de la microcuenca, subcuenca y cuenca del Pastaza; explicar la estructura, organización y funcionamiento de la microcuenca; interrelacionar el medio físico y ambiental con la actividad humana y utilizar la información geográfica como instrumento de interpretación del territorio para proponer soluciones a los problemas geográficos identificados. Estos fueron los pasos:

1. Ubicación con el apoyo del GPS
2. Identificación de problema: contaminación de las aguas del río Yasipán.
3. Descripción de los tipos de contaminación
4. Identificación de los residuos
5. Propuesta de posibles soluciones a los problemas identificados
6. Elaboración y sustentación del informe.

El punto geográfico de contacto con el río fue en el paradero Yasipán. A partir del acceso carretero se desciende hacia sus orillas por medio de un sendero y se ve que el río presenta varios meandros, uno de ellos muy pronunciado. El agua del río golpea la roca, lo que produce erosión fluvial.

Un problema que identificaron los estudiantes fue la contaminación de agua del río por desechos, principalmente residuos plásticos e instrumentos de pesca que se acumulan en los meandros. Observaron a simple vista la presencia de dichos residuos en el paradero y en el río, así como también presencia de algas y materiales propios de los pescadores. Es decir, contaminación orgánica y química, entre otros tipos. Parte de estos problemas

de contaminación son provocados porque el paradero incentiva la pesca recreativa en este curso del río. Por tanto, identificaron la contaminación antrópica, incrementada por la instalación de emprendimientos turísticos que, junto con los servicios de alimentación, ofertan el servicio de pesca. Tales actividades, tan próximas al curso del río, además de las aguas residuales generadas, son las que contaminan el agua y han incidido en la reducción notable de la trucha (pez de agua dulce). La solución en ese momento fue la recolección de basura y reciclaje de objetos plásticos o de vidrio, especialmente botellas.

Sistema lacustre de Atillo y río Atillo

Los contenidos a tratar en este espacio fueron: limnología: lagos y lagunas; mosaico de lagunas, cuerpos de agua dulce y cascadas; mosaico de nevados pluviometría áreas naturales; tipos de volcanes erupciones volcánicas; geomorfología; glaciares; clima; elementos del relieve: valles, llanuras, colinas y mesetas. Con esta visita se logró localizar e identificar los accidentes geográficos en la microcuenca del Atillo, utilizar la información geográfica como instrumento de interpretación del territorio y explicar la estructura, organización y funcionamiento de la microcuenca. Con tal fin se efectuó el siguiente proceso:

1. Ubicación, con el apoyo del celular y el GPS, así como determinación de las coordenadas geográficas.
2. Identificación de las formas del recorrido del río Atillo (presencia de meandros).
3. Caracterización del sistema lacustre de Atillo
4. Descripción de elementos geomorfológicos (valles, llanuras, montañas, cordilleras, colinas)
5. Conexión clima – vegetación (pajonales, arbustos, pastizales)
6. Evolución del paisaje
7. Elaboración y sustentación del informe.

En la comunidad Atillo, tanto en el paradero como a lo largo del recorrido por la carretera principal, se

identificaron algunos meandros, los cuales crean un paisaje singular. El complejo lacustre donde se destacan la laguna de Atillo o Colay y la laguna Negra es de origen glaciar.

En esta visita los estudiantes identificaron la vegetación y la fauna propias del sitio, Además, reconocieron picos, riscos, riachuelos y cascadas. Por su parte, el nevado Sangay, con sus glaciares brinda un paisaje andino impresionante, a la vez que es una muestra de volcán que incluso se encuentra en proceso eruptivo.

Subcuenca del río Chambo y río Pastaza

Durante esta visita se desarrollaron diversas competencias del área: a) aplicar procesos del método geográfico en el campo; b) localizar e identificar los accidentes geográficos de la microcuenca del Atillo; c) explicar la estructura, organización y funcionamiento de la subcuenca; e) interrelacionar el medio físico y ambiental con la actividad humana.

Los contenidos temáticos tratados abarcan lo que es cuenca, subcuenca, microcuenca, hidrografía, relieve.

Para los fines previstos, la secuencia a seguir fue la siguiente:

1. Ubicación con el apoyo del GPS
2. Identificación de ríos tributarios
3. Explicación oral acerca del clima y la biodiversidad de ambos ríos
4. Caracterización de la utilidad de la cuenca: aprovechamiento de precipitación para instalación de represa hidroeléctrica.
5. Indagación sobre la evolución de la población y de la biodiversidad, a través de entrevistas
6. Elaboración y sustentación del informe final.

Los contenidos tratados fueron: *subcuenca, biodiversidad, cordillera de los Andes, parques*

nacionales, nevados, hidrografía. Los participantes de la experiencia lograron describir estructuralmente ambos ríos y reconocer sus accidentes geográficos. En sus informes explicaron que la subcuenca del río Chambo abarca el 54.2 % de la superficie de la provincia de Chimborazo y dicho río nace en la cordillera Oriental de los Andes, en el Parque Nacional Sangay, en una zona lacustre. También explicaron que recibe las aguas de los ríos Ozogoché y Atillo los cuales, al unirse con los ríos Yasipán y Tingo, forman el río Cebadas. Igualmente, la aplicación de los instrumentos de análisis les permitió describir la densidad del drenaje como pobre y su sinuosidad baja⁵.

Conclusiones

La microcuenca alta (Cebadas, Atillo, Yasipán) y la subcuenca (Chambo y Patate) pertenecientes al río Pastaza, utilizadas como recurso didáctico, promovieron el desarrollo de competencias disciplinares en los estudiantes EPG, por cuanto los estudiantes aplicaron los procesos del método geográfico al ubicar los elementos y accidentes geográficos en los lugares visitados, en conexión con los contenidos programáticos y con los objetivos, constituidos en una fuente de información que facilitó la comunicación e interacción entre estudiantes – docentes, quienes se motivaron al sentir interés en el estudio del contexto. Esta disposición o actitud hacia los contenidos abordados durante la visita corrobora lo expresado por Fernández et al. (2022), quienes resaltan esta estrategia como motivante y significativa para los estudiantes.

Los futuros docentes tuvieron la oportunidad de describir y comparar diversos fenómenos geográficos, como los tipos de erosión en la microcuenca del río Cebadas. Además, entre las competencias disciplinares desarrollaron actividades secuenciales, ejemplificaron los tipos de erosión hídrica, elaboraron itinerarios geográficos y mapas, realizaron tomas fotográficas y se auxiliaron de la tecnología de GPS, desde sus celulares.

Los fenómenos geográficos de la microcuenca alta, la subcuenca y la cuenca del río Pastaza promovieron

5 La densidad del drenaje fluctúa entre 0.69-1.18 km², mientras que la sinuosidad es menor a 1.25.

las siguientes competencias profesionales (hacer) en los estudiantes EPG: utilizar la información geográfica como instrumento de interpretación del territorio, identificados mediante actividades como entrevistas con moradores del lugar, plantación de especies vegetales en la localidad de San Francisco de Pitajaya (área erosionada).

Explorar la microcuenca, subcuenca y cuenca del río Pastaza facilitó relacionar los diferentes fenómenos geográficos entre sí para desarrollar competencias académicas/actitudinales como: explicar la estructura, organización y funcionamiento de la cuenca hidrográfica, interrelacionar el medio físico y ambiental con la actividad humana; dar seguimiento con observación y diseño cartográfico al curso de la microcuenca, subcuenca y cuenca; establecer la relación clima – microcuenca de Attilo, así como clima – vegetación.

Más allá del desarrollo de estas destrezas que corresponden a una visión más tradicional de la Geografía, durante el recorrido pudieron analizar problemas geográficos y proponer soluciones, es decir que se cumplieron varios objetivos que De la Calle (2013) propone, como es el desarrollo de la criticidad ante las consecuencias que tiene la intervención humana en el territorio, como lo es la contaminación del ambiente. De igual forma, al entrevistar a los moradores del lugar, los futuros docentes aplicaron técnicas de recolección de datos, lo que desarrolla el espíritu científico y la curiosidad (Lossio, 2022).

En definitiva, se sugiere incorporar los espacios naturales como una estrategia para desarrollar competencias geográficas disciplinares, profesionales, académicas, actitudinales.

Referencias bibliográficas

- Changjiang Institute Of Survey Planning, D. A. (2016). *Plan Hidráulico Regional de la Demarcación Hidrográfica Pastaza*. Obtenido de <http://suia.ambiente.gob.ec/files/MEMORIA%20DH%20PASTAZA.pdf>
- Comité de Gestión de Agua Chambo. (2015). *Aportes a la planificación para la gestión integral de los recursos hídricos*. <http://cesa.org.ec/wp-content/uploads/2018/07/aportes-a-la-planificac3b3n-para-la-gir-rhh-presentado-3.pdf>
- Corporación Autónoma Regional del Valle del Cauca. (2020). *Caracterización de la cuenca del río La Vieja. Plan de Ordenación y manejo de la cuenca del río La Vieja*. https://www.cvc.gov.co/sites/default/files/Planes_y_Programas/Planes_de_Ordenacion_y_Manejo_de_Cuencas_Hidrografica/La%20Vieja%20-%20POMCA%20en%20Ajuste/Fase%20Diagnostico/7_Capitulo_Diagnostico_Morfometria.pdf
- De Cos, O., De Meer, A. y Reques, P. (2011). Formación de geógrafos y aprendizaje basado en competencias: balance de un plan de innovación docente. *Revista bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*, <https://www.ub.edu/geocrit/b3w-920.html>
- De Faveri, M. y Reinoso, C. (2022). La salida didáctica como ámbito de reencuentro y experiencia en la post pandemia. En: Lossio, O. (Comp.). *La enseñanza de la geografía: investigaciones, experiencias y propuestas*. <https://www.fhuc.unl.edu.ar/institucional/wp-content/uploads/sites/3/2018/08/La-ense%C3%B1anza-de-la-geografia.pdf>
- De la Calle, M. (2013). *La enseñanza de la Geografía ante los nuevos desafíos ambientales, sociales y territoriales*. <https://ifc.dpz.es/recursos/publicaciones/33/36/03delacalle.pdf>
- Fernández, E., Sardi, M., Volonté, A. (2022). Reflexiones y desafíos sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje en el primer año de profesorado y licenciatura en Geografía. En: Lossio, O. (Comp.). *La enseñanza de la geografía: investigaciones, experiencias y propuestas*. <https://www.fhuc.unl.edu.ar/institucional/wp-content/uploads/sites/3/2018/08/La-ense%C3%B1anza-de-la-geografia.pdf>
- García, D. (2020). *Propuesta del Plan de manejo de la parte alta de la subcuenca del río Juval ubicado en el cantón Alausí, provincia de Chimborazo - Ecuador*. <http://repositorio.espe.edu.ec/bitstream/21000/5511/1/AC-GEOGR%C3%81FICA-ESPE-033573.pdf>

- Gobierno Provincial de Tungurahua (2010). *Plan de Desarrollo y Ordenamiento Territorial Tungurahua fase de diagnóstico 2015*. https://app.sni.gob.ec/sni-link/sni/PORTAL_SNI/data_sigad_plus/sigadplusdiagnostico/1860000130001_DI-AGNOSTICO%20HGPT%202015_18-05-2015_14-03-53.pdf
- González, K. y Montiel Y. (2012). El paisaje natural de la isla de Toas. Una propuesta didáctica. *Omnia*, 47-66. <https://www.redalyc.org/pdf/737/73723402004.pdf>
- Hernández, A. Morote, M., (2014). Propuesta de un recurso didáctico para la interpretación del paisaje. La salida de campo en la antigua laguna de Villena (Alicante). *Didáctica Geográfica*, 95-121. <https://didacticageografica.age-geografia.es/index.php/didacticageografica/article/view/457/425>.
- <http://dx.doi.org/10.23857/dom.cien.pocajp.240-252>
- Jaraíz, V. Fernández, F. (2012). El paisaje rural como recurso didáctico para la enseñanza de aprendizajes integradores. *Politécnico de Lisboa*, 155-177. <https://doi.org/10.34629/ipl.eselx.cap.livros.154>.
- León, J. (2014). *Manual de Geografía*. ABYA YALA.
- Martínez, L., y Delgado, U. (2017). La Geografía en las enseñanzas universitarias de Grado en España: docencia y planes de estudios *Investigaciones Geográficas (Esp)*, 67, 61-79
- Miguel, C. (2017). *El paisaje como recurso didáctico: El Cañón del Río Lobos*. <https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/29558/TFG-O-1227.pdf?sequence=1>
- Ochoa, K. y Gómez, J. (2023). Aprender geografía en contexto. Un acercamiento a las competencias geográficas en la Educación Primaria 1. *Entorno Geográfico*, 1-25. <https://doi.org/10.25100/eg.v0i25.12598>
- UNACH. (2023a). *Competencias de la carrera de Pedagogía de la Historia y Ciencias Sociales*.
- UNACH. (2023b). *Resultados de la carrera de Pedagogía de la Historia y Ciencias Sociales*.
- Vargas Ulate, G. (2009). Didáctica de la Geografía y su aplicación a la enseñanza de la geografía en el tercer ciclo y la enseñanza diversificada de Costa Rica, *Educación*, 33(1), 75-112.
- Vásconez, M., Mancheno, A., Alvarez, C., Prehn, C., Cevallos, C., Ortiz, L. (2019). *Cuencas Hidrográficas*: ABYA AYLA.

El uso de inteligencia artificial y sus desafíos para la evaluación académica: una revisión de la literatura



Guillermo vanderLinde¹

Pontificia Universidad Católica
Madre y Maestra (PUCMM)

guillemovanderlinde@pucmm.edu.do



Tamara Mera Cury²

Pontificia Universidad Católica
Madre y Maestra (PUCMM)

t.mera@ce.pucmm.edu.do

The use of artificial intelligence and its challenges for academic evaluation: a literature review

Recibido: 3 de octubre de 2023 | Aprobado: 6 de diciembre de 2023

Resumen

El procesamiento de lenguaje natural (NLP) ha sido estudiado en la industria de la computación durante mucho tiempo. Entre los constantes avances tecnológicos se ha logrado el desarrollo de complejos modelos de inteligencia artificial (IA), incluyendo Chat Generative Pre-Trained Transformer (ChatGPT) cuyo uso, puesto a disposición desde noviembre de 2022, ha mostrado la tendencia de irse expandiendo. Los modelos desarrollados tienen un potencial preocupante para la evaluación académica porque pueden llevar a cabo una gama de actividades lingüísticas y generar reacciones humanas. Considerando esta problemática, el objetivo de este artículo es examinar las potenciales ventajas y desventajas del uso de ChatGPT y otras tecnologías NLP en la escritura y su evaluación, según la revisión de la literatura, para llamar la atención sobre las preocupaciones éticas planteadas por su uso.

Para ello, se realizó una búsqueda en la literatura que incluía artículos en Google Académico y el resultado de la búsqueda aportó 12 artículos con un alto número de citas. Se utilizó metodología cualitativa para el estudio, lo que implica la lectura y el análisis de las fuentes para encontrar información pertinente, en interés de responder a los objetivos de la investigación. Las palabras clave como “GPTChat”, “contenido generado por IA”, “escritura académica” y “procesamiento de lenguaje natural” “fraude (ética) en las evaluaciones” guiaron la búsqueda. Los hallazgos de este análisis preliminar apuntan a que el ChatGPT y otras técnicas de NLP podrían aumentar la eficiencia de la escritura académica y la investigación. Sin embargo, su uso también plantea preocupaciones sobre cómo puede afectar la fiabilidad y la validez del trabajo académico. El estudio subraya la necesidad de explorar minuciosamente las posibles aplicaciones, peligros y limitaciones de estas tecnologías e, igualmente, enfatiza el valor de debates en profundidad y preocupaciones morales en torno a su aplicación.

Palabras clave: Procesamiento de lenguaje natural, ChatGPT, Inteligencia artificial, Educación, Evaluación académica

¹ Bachelor Science Engineering. Maestría en Administración de Empresa. Diploma en Estudios Avanzados en Educación. Profesor asociado Escuela de Negocios de la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra. Para contactar al autor: guillemovanderlinde@pucmm.edu.do

² Ingeniería Civil. Maestría en Administración de Empresa. Profesora a tiempo completo de la Escuela de Negocios de la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra. Para contactar a la autora: t.mera@ce.pucmm.edu.do

Abstract

Natural language processing (NLP) has been studied in the computer industry for a long time. Recent technical advances have led to the development of complex artificial intelligence (AI) models, including Chat Generative Pre-Trained Transformer (GPT chat). These have a worrying potential for academic evaluation because they can carry out a range of linguistic activities and generate human reactions. Considering this issue, the aim of this article is to examine the potential advantages and disadvantages of using Chat GPT and other NLP technologies in academic writing and their evaluation, according to the review of the literature, to draw attention to the ethical concerns raised by its use. For this purpose, a literature search was carried out that included academic articles on Google Academic, where the result of the search was 12 articles with a high number of quotes. A qualitative methodology was used for the study, which involves reading and analyzing the sources to find relevant information to meet the research objectives. Keywords such as “GPT Chat”, “AI-generated content”, “academic writing” and “natural language processing” “fraud (ethics) in evaluations” guided the search. The results of this preliminary analysis suggest that Chat GPT and other NLP techniques could increase the efficiency of academic writing and research. However, its use also raises concerns about how it can affect the reliability and validity of academic work. The study emphasizes the need to explore thoroughly the potential applications, dangers, and limitations of these technologies. It also emphasizes the value of in-depth discussions and moral concerns around its implementation.

Keywords: *Natural language processing, ChatGPT, Artificial Intelligence, Education, Academic evaluation*

Introducción

En la última década, el panorama de la educación está experimentando una profunda transformación. El campo de la inteligencia artificial (IA) ha experimentado avances notables y el Transformador Preentrenado Generativo de Chat (ChatGPT – modelo abierto de IA GPT-3) es un ejemplo sorprendente de este progreso (Aydin y Karaarslan, 2022). El panorama de la educación no es ajeno al proceso generado, por lo que está experimentando una profunda transformación dinamizada por el advenimiento de la inteligencia artificial (IA). Se espera que esta transformación afecte los objetivos educativos, los procesos metodológicos, los materiales de aprendizaje y, en consecuencia, los resultados del aprendizaje de manera sistemática.

La tecnología en el sector de la educación se ha manifestado histórica y principalmente en forma de sistemas de gestión del aprendizaje, libros de texto electrónicos, etc., que sirven para conducir el progreso del aprendizaje de los estudiantes y proporcionar recursos de aprendizaje (Linn et al.,

2014; Pellegrino y Quellmalz, 2010). Sin embargo, dicha tecnología generalmente ha ofrecido un apoyo limitado para abordar problemas relativos a cuestiones educativas muy simplistas, por lo que no logra atender de manera integral las necesidades de aprendizaje personalizadas y diversas de los estudiantes (Linn et al., 2023; Zhai, 2021). En cambio, la IA, que tiene la capacidad de construir una comprensión del lenguaje humano y las imágenes, presenta una oportunidad para un desarrollo y una utilización significativos en la educación, lo que podría revolucionar el patrón de la educación moderna (Zhai et al., 2020a). Por ejemplo, ChatGPT tiene la capacidad de crear ensayos d bien escritos como si fueran propios de estudiantes, resumir trabajos de investigación, responder preguntas lo suficientemente bien como para aprobar exámenes médicos y generar códigos informáticos útiles (Van Dis EAM, Bollen J, Zuidema W, van Rooij R, Bocking CL. 2023). Incluso ha creado resúmenes de investigación que a los científicos les resultó difícil distinguir de los escritos por un humano (Van Dis EAM, Bollen J, Zuidema W, van Rooij R, Bocking CL.3032).

Esta IA es un sofisticado modelo de lenguaje natural preentrenado lanzado por Open AI, una empresa con sede en EE. UU., el 30 de noviembre de 2022 (Assaraf, 2022). Puede comprender la semántica y la sintaxis del lenguaje natural, generar texto en lenguaje natural, responder preguntas y participar en diálogos basados en contextos de conversación específicos. Algunos académicos ya han probado su aplicación en escritura académica, generando completando pruebas profesionales (Kung et al., 2023; Zhai, 2023). Las potentes funciones de interacción, razonamiento, cuestionamiento y retroalimentación mostradas por ChatGPT ofrecen nuevas oportunidades para la transformación educativa. No obstante, resulta que su advenimiento no solo puede mejorar la efectividad y la calidad del aprendizaje de los estudiantes, sino que también puede usarse para que los estudiantes hagan trampas en las pruebas académicas.

En adición, esta tecnología tiene el potencial de producir correo basura, secuestro de datos y otros resultados dañinos, lo que es sustancialmente preocupante para nuestras sociedades (van Dis EAM, Bollen J, Zuidema W, van Rooij R, Bockting CL.) Dado el potencial del Logic Learning Machine (LLM), como ChatGPT, para abarcar varios campos, existe una necesidad urgente de que la comunidad de investigación participe en un debate integral sobre los posibles usos, amenazas y limitaciones de estas herramientas. Por su parte, Anson y Straume (2022) plantean preocupaciones sobre los sistemas de producción de lenguaje natural basados en la IA, puesto que pueden generar texto humano sin que los estudiantes se involucren en el proceso de escritura.

A pesar de que ChatGPT fue puesto a disposición del público por primera vez el 30 de noviembre de 2022, tan pronto como el 4 de diciembre apareció un artículo en El Guardián con el título “El bot de la inteligencia artificial chat GPT sorprende a los académicos con habilidades de escritura de ensayos y usabilidad” (Hern, 2022). Además, el profesor Darren Hudson reportó una incidencia de plagio de estudiantes usando ChatGPT en la Universidad de Furman en Carolina del Sur apenas dos semanas

después de este haber salido (Mitchell, 2022). En las escuelas públicas de Nueva York, ChatGPT fue prohibido en enero de 2023 (Yang, 2023). Baltimore y Los Ángeles siguieron rápidamente.

En comparación con los LLM anteriores, ChatGPT es mucho más potente, sorprendentemente fácil de usar y cuenta con una versión gratuita, pero aunque tiene una serie de aplicaciones muy útiles en el mundo académico, la comunidad educativa está preocupada por el potencial para el engaño de los estudiantes. No es difícil entender por qué muchas personas están anticipando la muerte del ensayo como un método de evaluación desde que se constata el aumento extremadamente rápido en el uso del sitio ChatGPT (Stokel-Walker, 2022; Yeadon et al. (2022).

Incluso antes de ChatGPT, un estudio no muy lejano encontró que casi el 22 % de los estudiantes de una universidad austriaca admitió plagiarismo (Hopp y Speil, 2021); la mayor prevalencia en comparación con los estudios anteriores se atribuyó a la persuasiva seguridad de que se mantendría el anonimato de los encuestados. En un informe de hace poco tiempo, la Agencia de Garantía de Calidad del Reino Unido (QAA) estimó que uno de cada siete (14 %) graduados puede haber pagado a alguien para completar sus tareas, lo que lleva a la media ligeramente más baja a nivel internacional. (QAA, 2020). Los últimos años han visto un “boom” de publicaciones sobre el fraude en la educación superior, en parte debido al aumento del fraude de contratos y el uso de evaluaciones de acceso remoto en lugar de exámenes en persona. (Ahsan et al. 2022). Lo que ya se perfilaba como una solución nada ajena al ámbito estudiantil parece tomar ahora un nuevo impulso, visto que el ChatGPT aumenta los riesgos asociados con el fraude académico al poner estos servicios al alcance de más estudiantes, en particular a los que podrían no ver el uso de la IA como una estafa o a quienes antes no acudían a sitios donde podían hacerle un ensayo por no tener el dinero para pagar este servicio.

Debido a que las posibilidades de fraude de contrato y ChatGPT son comparables, puede ser difícil identificar este tipo de deshonestidad académica,

según se ha investigado. En el estudio de Lines (2016) se compararon 26 asignaciones, ninguna de las cuales fue marcada como sospechosa por los marcadores (que no fueron particularmente instruidos para comprobarlo) y solo tres de ellos fueron reportados a Turnitin. Estos artículos sugieren colectivamente que los marcadores pueden detectar hasta cierto punto el fraude contractual. En contraste con las afirmaciones de sitios web de engaño, los marcadores pudieron detectar engaño de contratos el 62 % de las veces en Dawson 2018. El uso del instrumento de investigación de autoridad de Turnitin mejoró la precisión de los marcadores en la detección de engaños contractuales en Dawson 2020, de 48 % a 59 %. Además, un taller de capacitación para marcadores en Dawson 2018 dio como resultado un aumento en la sensibilidad del 58 % al 82 % en la detección de trampas contractuales. Sin embargo, el aumento en la precisión no fue significativo de manera estadística.

Estos hallazgos sugieren que los marcadores a menudo pueden detectar el fraude contractual, así como el uso de software y capacitación pueden mejorar su precisión para identificarlo. Aunque actualmente es bastante desafiante para los humanos decir que un LLM era responsable de partes de la salida de ChatGPT (en cierto sentido porque todavía es nueva para la mayoría de las personas), el detector de salida de GPT-2 de OpenAI parece ser notablemente bueno en ello. A diferencia de los ensayos generados por ChatGPT sobre los mismos temas, todos los cuales obtuvieron puntuaciones cercanas al 100 %, diez ensayos estudiantiles presentados por uno de los autores en diciembre de 2022 tenían puntos que indicaban una posibilidad de menos del 1 % de que eran fraudulentos. Además, pedir a ChatGPT que use referencias, diferentes transiciones y escriba como un estudiante de pregrado solo redujo el resultado a alrededor del 97 %. Esto está en línea con la investigación de Gao et al. (2022), quien encontró que los detectores de salida de IA eran muy eficaces en la identificación de abstracciones científicas fabricadas, mientras que los humanos fueron mucho peores.

Incluso si la consulta se cambia ligeramente o se ejecuta de nuevo, el texto que ChatGPT genera en respuesta a ella a menudo es extremadamente similar. Sería bastante fácil para un ser humano detectar el plagio si varios estudiantes recurrieron a las mismas preguntas para su trabajo de curso. El programa de detección de plagio más utilizado, Turnitin, revelaría niveles extremadamente altos de similitud entre las presentaciones de todos los estudiantes que usan el mismo conjunto de palabras clave como “*prompts*” si se evaluaran múltiples ejemplos de cursos. Además, Turnitin declaró el 15 de diciembre de 2022 en su blog que ya tienen ciertas capacidades para detectar la escritura de IA e indicaron que incluirán las “últimas capacidades de detección de escritura por IA (...) para uso de instructores en 2023”. Por supuesto, habrá alguna pugna y el resultado está lejos de estar garantizado (Chechitelli, 2023).

El personal de la universidad debe tomar esto como una llamada para despertar y mirar muy cuidadosamente el diseño de sus exámenes y las medidas para garantizar que la deshonestidad académica se detecte en los trabajos de los estudiantes y se minimice, independientemente de lo que ocurra en el lado tecnológico. En tal efecto, a medida que avanza la tecnología de la IA, también se plantean preocupaciones sobre la externalización (*outsourcing*) de la escritura y las actividades de evaluación. Debido a que ChatGPT puede terminar rápidamente tareas de redacción consultas abiertas, los estudiantes pueden confiar en este software para completar sus asignaciones (Stokel-Walker, C. 2022). LaUnesco, CAF y el Ministerio de Ciencia, Tecnología, Conocimiento e Innovación de Chile están trabajando juntos para organizar el primer Foro sobre la Ética de la Inteligencia Artificial para América Latina y el Caribe el 23 de octubre. El objetivo es establecer un consejo regional para implementar la Recomendación de la Ética de la Inteligencia Artificial de Unesco. Este consejo será el principal espacio político y técnico con un enfoque ético, inclusivo y garante de derechos, que se adapte a las necesidades.

En vista de la relevancia actual de este tema y de que aún se carece de evidencia sólida sobre las implicaciones de su uso en la educación

superior, nos proponemos examinar las potenciales ventajas y desventajas del uso de ChatGPT y otras tecnologías NLP en la escritura académica y su evaluación, según la revisión de la literatura, para llamar la atención sobre las preocupaciones éticas planteadas por su uso. Es decir, procuramos reunir un conjunto de artículos que se han escrito sobre el tema para analizar cuáles son los puntos en común que abordan y cuál podría ser el consenso sobre el tema de acuerdo con la comunidad académica. A continuación, procederemos a plantear la metodología que utilizamos para analizar las fuentes documentales.

Procesos metodológicos

Con el fin de dar una visión general del uso del sistema ChatGPT en la educación y el aprendizaje basados en la inteligencia artificial, mediante la perspectiva cualitativa se abordaron en detalle las categorías, dimensiones, aspectos teóricos emergentes, expresiones, actitudes y aspectos de cohesión social que difícilmente se expresan en un contacto cuantitativo (Strauss y Corbin, 2002). A través de una revisión documental de los artículos publicados en el portal Google Académico mediante una búsqueda que se relaciona con las palabras claves ChatGPT, Evaluación docente, Fraude académico con filtro en relevancia, más mencionadas durante lo que va del año 2023, se procuró reconocer e interpretar los hallazgos y acciones implementados en la academia referentes al uso del ChatGPT y las evaluaciones educativas.

Usando como fuentes de datos los artículos más citados relativos a esta pesquisa, se aplicó una estrategia de investigación bibliográfica. La estrategia cualitativa implementada para el análisis requirió la lectura y evaluación crítica de las fuentes, así como la búsqueda de datos pertinentes para apoyar los objetivos del estudio, indagación que no dio resultados para artículos producidos en el área de Latinoamérica. La tabla 1 muestra el conjunto de fuentes que se estudiaron.

Tabla 1. El corpus de artículos analizados sobre el uso del ChatGPT basado en IA

Título	Autores	Revista	Citaciones hasta septiembre 17 2023	Código
Chatting about ChatGPT: How May AI and GPT Impact Academia and Libraries?	Lund, B. D. y Wang, T. (2023).	Social Science	310	A1
What Is the Impact of ChatGPT on Education? A Rapid Review of the Literature	LO, CK. (2023).	Education Sciences	93	A2
Early applications of ChatGPT in medical practice, education and research.	Sedeghat, S. (2023).	Clinical Medicine	25	A3
On the Educational Impact of ChatGPT: Is Artificial Intelligence Ready to Obtain a University Degree?	Malinka, K. et al. (2023).	Annual Conference on innovation and Technology in computer Science.	30	A4
From human writing to artificial intelligence generated text: examining the prospects and potential threats of ChatGPT in academic writing.	Dergaa, I. et al (2023).	Biology of Sport	48	A5
ChatGPT as an Educational Tool: Opportunities, Challenges, and Recommendations for Communication, Business Writing, and Composition Courses	ALAfnan, M. et al (2023).	Journal of Artificial Intelligence and Tecnology	43	A6

Título	Autores	Revista	Citaciones hasta septiembre 17 2023	Código
Let's have a chat! A Conversation with ChatGPT: Technology, Applications, and Limitations	Shahriar, S. Hayawi, K.(2023).	Artificial Intelligence and Applications	44	A7
Time to Revisit Existing Student's Performance Evaluation Approach in Higher Education Sector in a New Era of ChatGPT—A Case Study	Chaudhry, I. S., et al (2023).	Cogent Education	10	A8
Evaluating Academic Answers Generated Using ChatGPT	Fergus, S., et al. (2023).	Journal of Chemical Education	30	A9
What ChatGPT means for universities: Perceptions of scholars and students	Firat, M. (2023).	Journal of Applied Learning and Teaching	27	A10
Leadership is needed for ethical ChatGPT: Character, assessment, and learning using artificial intelligence (AI)	Crawford, J., et al. (2023).	Journal of University Teaching And Learning and Practice	55	A11
The Role of ChatGPT in Data Science: How AI-Assisted Conversational Interfaces Are Revolutionizing the Field	Hassani, H., Silva, E. (2023).	Big Data and Cognitive Computing	48	A12

Resultados

- Desafíos para la evaluación académica del uso del ChatGPT por parte de los estudiantes

Tras realizar el análisis documental, se evidenciaron varios ejes temáticos comunes o recurrentes en los planteamientos de las fuentes: 1. preocupaciones sobre el plagio o preocupaciones éticas; 2. la capacidad de las tecnologías IA como ChatGPT de revolucionar y hacer avanzar la educación superior; 3. la necesidad de formación docente y 4) la necesidad de rediseñar las evaluaciones. A continuación, se describirán los planteamientos comunes en cada eje:

De los 12 artículos revisados, 11 artículos plantean preocupaciones sobre el plagio, la autenticación y la integridad académica. Por ejemplo, Shahriar Hayawi (2023) menciona posibles razones educativas no éticas, problemas de derechos de autor, plagio y privacidad relacionados con el procesamiento no intencionado de la información de los usuarios, mientras que Fergus et al. (2023) resaltan la necesidad de que plataformas de integridad académica como Turnitin detecten texto creado por IA.

Aunque las herramientas de inteligencia artificial tienen el potencial de aumentar el compromiso y la retención de conocimientos entre los estudiantes, también existen problemas con su evaluación y valoración (Firat, 2023)), así como dudas sobre la autenticación, el plagio y la integridad académica (Crawford et al., 2023). No obstante, es posible promover el uso eficiente de la herramienta a través de programas de capacitación universitaria, al tiempo que se promueve la ética y la integridad (Hassani y Silva, 2023).

De los 12 artículos revisados, 11 artículos manifiestan la capacidad de las tecnologías IA como ChatGPT de revolucionar y hacer avanzar la educación superior, además de que resaltan amplios beneficios: a) tienen el potencial de cambiar la biblioteca y el mundo académico, impactando en la forma de recopilar información (Lund y Wang (2023); b) pueden fungir como asistentes y tutores virtuales

para instructores , Lock, 2023); c) buscan facilitar la práctica médica, la educación y la investigación en dicha área (Sedeghat, 2023); d) pueden acelerar el aprendizaje y mejorar el rendimiento, incluso tienen el potencial de apoyar la escritura académica, pues mejoran el procesamiento del lenguaje natural (Malinka et al., 2023; Dergaa et al., 2023; Shahriar Hayawi); e) brindan resultados más personalizados a los estudiantes, por lo que podrían reemplazar los motores de búsqueda (AIAfnan et al., 2023).

En cuanto a los beneficios para los educadores, Fergus et al. (2023) destacan cómo los docentes pueden usar IA para diseñar evaluaciones que desafíen a los estudiantes o bien mostrar reconocimiento a sus producciones mediante comentarios personalizados. Además, la inteligencia artificial puede adecuar la instrucción a las necesidades particulares de cada uno y transformar los roles de los educadores (Firat, 2023), así como mejorar los flujos de trabajo y resultados (Hassani y Silva, 2023)

De los 12 artículos revisados, 5 artículos plantean que el cuerpo docente debe ser entrenado para que se rediseñen las evaluaciones, de forma tal que no puedan ser elaboradas por el alumno mediante la inteligencia artificial. LO, CK. (2023) pide una actualización inmediata de la política, capacitación de instructores y educación en cuanto a sus limitaciones. El estudio de Dergaa, I. et al. (2023) recomienda a los académicos que sean cautelosos y aseguren que el uso de IA sea transparente. Igualmente, Chaudhry, I. S. et al. (2023) instan a las instituciones de educación superior a revisar sus prácticas, con el fin de mejorar los programas de aprendizaje. Una práctica recomendable consiste en rediseñar la evaluación más allá de preguntas basadas en el conocimiento, lo que puede ayudar a los educadores a mejorar su enfoque (Fergus et al., 2023). A pesar de estos retos, la IA puede brindar retroalimentación temprana, lo que permite a los estudiantes demostrar comprensión a través de casos complejos y evaluación menos tradicional (Crawford, 2023).

Los efectos negativos de GPTChat en los estudiantes que utilizan este sistema para completar tareas, en particular aquellas que involucran la

escritura creativa, son un aspecto de esta discusión (Hutson, 2022). Los estudiantes evitan seguir las direcciones que el profesor les ofrece mientras crean tareas como resultado. Según la teoría de la escritura creativa, las habilidades de escritura deben aprenderse y afinarse a través de la práctica. De hecho, uno de los resultados o subproductos de la creatividad, que también incluye componentes de talento, es la escritura creativa, la cual requiere orientación y método continuos en su ejecución. La ayuda con la escritura creativa puede estimular a los alumnos a ser más originales, desarrollar su imaginación, ampliar sus fantasías y mejorar sus recuerdos. Los objetivos clave son la belleza, la lógica y la diversión.

Para superar este problema, los educadores deben innovar sus procesos de evaluación y concentrarse en las competencias internas. Es posible que las habilidades generales de escritura ya no se consideren habilidades de trabajo cruciales, en cuyo caso el examen debería poner más énfasis en el pensamiento crítico y la originalidad. Por consiguiente, los profesores deben tener en cuenta las actividades de evaluación de vanguardia y los formularios que evalúan y refuerzan estas habilidades, con el fin de satisfacer las demandas cambiantes de la sociedad y los objetivos educativos.

Tabla 2. Resumen del análisis documental.

Artículo	Resultados de los hallazgos en cada documento
A1	ChatGPT tiene el potencial de revolucionar el mundo académico y el bibliotecario, pero es determinante usarlo de manera responsable y ética, así como colaborar con profesionales para mejorar el trabajo.
A2	Destaca los beneficios potenciales de ChatGPT como asistente para instructores y tutor virtual, pero también plantea preocupaciones sobre su potencial para generar información falsa y amenazar la integridad académica. Requiere actualizaciones inmediatas de la política, así como capacitación de instructores y tener claras sus limitaciones.
A3	El ChatGPT tiene como objetivo simplificar la práctica médica, la educación y la investigación, pero requiere nuevas mejoras para su uso generalizado. El juicio humano debe ser la decisión final.

Artículo	Resultados de los hallazgos en cada documento
A4	El estudio revela que ChatGPT, una herramienta de IA, puede ser mal utilizada y prestarse potencialmente para plagio y engaño en los académicos. Sugiere que las restricciones son insuficientes y exige que los estudiantes estén preparados para el uso eficaz de la IA. Sin embargo, indica que ChatGPT puede mejorar el rendimiento académico y acelerar el aprendizaje.
A5	Este estudio explora los posibles beneficios y amenazas de las tecnologías de procesamiento de lenguaje natural (NLP) en la escritura académica y las publicaciones de investigación. Destaca las consideraciones éticas implicadas en el uso de estas herramientas y el impacto sobre la autenticidad y credibilidad del trabajo académico. La investigación incluyó una revisión de la literatura de artículos académicos relevantes y encontró que mientras ChatGPT y otras tecnologías NLP pueden mejorar la escritura académica, también plantean preocupaciones sobre la autenticidad y credibilidad del trabajo académico. El estudio recomienda a los académicos que tomen precaución y aseguren la transparencia en su uso.
A6	El estudio examina ChatGPT, un “chatbot” en comunicación, escritura de negocios y composición, lo que sugiere que podría reemplazar los motores de búsqueda, brindar resultados personalizables y ayudar a los estudiantes. Sin embargo, los desafíos incluyen la dependencia de la IA y la clasificación de la presentación robótica.
A7	Este artículo explora la historia del desarrollo de “chatbots” y el éxito de Chat-GPT, destacando sus posibles aplicaciones en la atención de la salud, la educación y la investigación. ChatGPT mejora el procesamiento del lenguaje natural y sirve como herramienta de aprendizaje, pero plantea preocupaciones éticas y de privacidad: prejuicios raciales y de género, posibles propósitos educativos no éticos, cuestiones de derechos de autor y plagio, a la vez que preocupaciones de privacidad relacionadas con el procesamiento no intencionado de la información de los usuarios.
A8	ChatGPT ha sido probado en cuanto a sus limitaciones en las tareas y la detección del plagio. Se insta a las instituciones de educación superior a revisar sus prácticas para mejorar los programas de aprendizaje.
A9	Se destaca cómo los educadores pueden utilizar el diseño de la evaluación para desafiar a los estudiantes, especialmente con los avances en la inteligencia artificial. ChatGPT, Bing de Microsoft y Bard de Google son herramientas emergentes para generar respuestas de chat. Se espera que plataformas de integridad académica como Turnitin detecten textos generados por IA. De todos modos, el ChatGPT tiene limitaciones en cuestiones de aplicación e interpretación e información no textual. Se indica que rediseñar la evaluación, más allá de las preguntas basadas en el conocimiento, puede ayudar a los educadores a mejorar su enfoque.

Artículo	Resultados de los hallazgos en cada documento
A10	La literatura sugiere que la integración de la IA en la educación puede mejorar las experiencias de aprendizaje, personalizar la instrucción y transformar los roles de los educadores. Las herramientas de inteligencia artificial pueden aumentar el compromiso de los estudiantes y la retención de conocimientos, pero plantea preocupaciones sobre la evaluación y la valoración. La investigación futura debería explorar las posibles aplicaciones de la IA, desarrollar marcos eficaces y fomentar el diálogo colaborativo entre investigadores, educadores y responsables políticos.
A11	ChatGPT ha planteado preocupaciones sobre el plagio, la autenticación y la integridad académica. Sin embargo, puede ofrecer un camino de aprendizaje alternativo, ayudando a los estudiantes a pasar a la IA. Puede proporcionar retroalimentación sobre las evaluaciones tempranas, permitiendo a los estudiantes demostrar comprensión a través de casos complejos y realizar una evaluación menos tradicional.
A12	El artículo discute el potencial de ChatGPT para revolucionar la ciencia de los datos, subrayando sus ventajas como mejores flujos de trabajo y resultados, pero también exhortando el uso ético y los programas de capacitación universitaria para asegurar un uso eficiente al tiempo que promueve la ética y la integridad.

En resumen, de los artículos revisados, vemos que tienen preocupaciones sobre el plagio o preocupaciones éticas Shahriar Hayawi (2023); Fergus et al. (2023); Firat (2023); Crawford et al., (2023) y Hassani y Silva (2023). De igual forma, observamos que coinciden en que las tecnologías de IA como ChatGPT tienen la capacidad de transformar y avanzar la educación superior, además de destacar amplios beneficios Lund y Wang (2023; Sedeghat (2023) Malinka y Col. (2023); Dergaa y Col. (2023); Shahriar (2023); AlAfnan y Col. (2023); Lund y Wang (2023) al igual que Hassani y Silva (2023). No obstante, se resalta la necesidad de que los profesores reciban capacitación para rediseñar las evaluaciones, de tal manera que los estudiantes no puedan realizarlas con el uso exclusivo de inteligencia artificial (LO CK, 2023; Dergaa et al., 2023; Chaudhry et al., 2023; Crawford, 2023; Fergus et al., 2023).

Conclusión

Desde los resultados y la discusión, ChatGPT, con su capacidad de proporcionar respuestas según las palabras clave introducidas por el usuario,

puede influir positivamente en el mundo de la educación y el aprendizaje. Como se ha indicado antes, la inteligencia artificial puede fungir como tutor personal de los estudiantes, ayudando a mejorar su producción en escritura; además, su uso personaliza la enseñanza y brinda resultados de búsqueda contextualizados a las necesidades de los estudiantes. Sin embargo, también puede servir como vía de escape para eludir la realización de tareas, impactando así negativamente en el desarrollo de habilidades de escritura creativa y académica. Por lo tanto, es necesario formular una estrategia para que los profesores utilicen otros soportes además del aprendizaje basado en Internet.

Una estrategia que se puede implantar es el uso del papel como medio, en intención de establecer una forma de control y evaluación de procesos cuando se compilan tareas relacionadas con la escritura creativa, según afirma Cassidy (2022). También son importantes las recomendaciones de la Unesco (2023) sobre Inteligencia Artificial en la educación superior, organismo que aconseja asignar roles específicos a la IA (tutor personal, evaluador dinámico, etc.) para que la herramienta funcione como apoyo durante la producción de las tareas, lo cual requiere que los docentes especifiquen en las consignas de escritura cómo se usará la herramienta. En este sentido, se ofrecen las siguientes recomendaciones:

Aprender mucho sobre lo que el sistema puede y no puede hacer; comenzar el viaje para descubrir cuán “bot-proof” sus asignaciones realmente son. Una de las situaciones más obvias es que las preguntas de ensayo muy genéricas son extremadamente susceptibles de engañar a través de GPT. Es importante, entonces, reflexionar sobre si las tareas solicitan un nivel básico en la taxonomía de Bloom o Tobón (recordar hechos y conceptos) o si requieren analizar, conectar, juzgar, diseñar y presentar ideas novedosas. Como ha observado Andy Crouch (2023), GPT es bastante hábil en entregar escritura que es básicamente correcta, pero también la mayoría de las veces utiliza expresiones repetitivas y que son un cliché. Una parte del problema es que este es exactamente el tipo de escritura que

a menudo se espera de los graduados en, por ejemplo, un curso introductorio de Humanidades.

Lo anterior indica que conviene moverse hacia las tareas de escritura que no solo pidan a los estudiantes demostrar dominio de hechos objetivos y citar fuentes específicas y recientes, sino también integrar sus propias experiencias personales detalladas a la luz del tema. Por otro lado, se recomienda enseñar a los estudiantes a escribir mediante una serie de diseños y pasos junto con un proceso de edición que refleje la forma en que se crea el conocimiento real. Requerir múltiples pasos de escritura, especialmente combinados con reuniones cara a cara con compañeros o el instructor en camino al proyecto final, ayudará a crear una mejor barrera contra las formas más rutinarias de engaño. En definitiva, la evaluación, y con ello el diseño de estrategias didácticas, transitará por un proceso de adecuación para adaptarse a esta nueva tecnología que, si bien abre puerta a un nuevo tipo de plagio, también ofrece diversos beneficios cuya exploración resulta de interés.

Referencias bibliográficas

- Ahsan, K., Akbar, S., y Kam, B. (2022). Contract cheating in higher education: A systematic literature review and future research agenda. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 47(4), 523–539. <https://doi.org/10.1080/02602938.2021.1931660>
- AlAfnan, M. A., Dishari, S., Jovic, M., y Lomidze, K. (2023). Chatgpt as an educational tool: Opportunities, challenges, and recommendations .communication, business writing, and composition courses. *Journal of Artificial Intelligence and Technology*, 3(2), 60–68. From: <https://ojs.istp-press.com/jait/article/download/184/178>
- Anson, C. M., & Straume, I. (2022). Amazement and Trepidation: Implications of AI-Based Natural Language Production for the Teaching of Writing. *Journal of Academic Writing*, 12(1), 1–9. <https://doi.org/10.18552/joaw.v12i1.820>

- Assaraf, N. (2022). Chatgpt: Optimizing language models for dialogue. <https://blog.cloudhq.net/openais-chatgpt-optimizing-language-models-for-dialogue/>
- Cassidy, C. (2023, January 10). Australian universities to return to 'pen and paper' exams after students caught using AI to write essays. *The Guardian*. <https://www.theguardian.com/australia-news/2023/jan/10/universities-to-return-to-pen-and-paper-exams-after-students-caught-using-ai-to-write-essays> Hutson 2022
- Chaudhry, I. S., Sarwary, S. A. M., El Refae, G. A., & Chabchoub, H. (2023). Time to Revisit Existing Student's Performance Evaluation Approach in Higher Education Sector in a New Era of ChatGPT—A Case Study. *Cogent Education*, 10(1), 2210461. From: <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/2331186X.2023.2210461>
- Chechitelli, A. (2023). Sneak preview of Turnitin's AI writing and ChatGPT detection capability. Turnitin. from <https://www.turnitin.com/blog/sneak-preview-of-turnitins-ai-writing-and-chatgpt-detection-capability>
- Crouch, A. (2023). *Culture making: Recovering our creative calling*. InterVarsity Press. From: <http://www.christianity9to5.org/wp-content/uploads/2013/04/CultureMakingChapters3-5.pdf>
- Dawson, P., Sutherland-Smith, W., & Rickson, M. (2020). Can software improve marker accuracy at detecting contract cheating? A pilot study of the Turnitin authorship investigate alpha. *Assessment & Evaluation in higher education*, 45(4), 473-482. <https://doi.org/10.1080/02602938.2019.1662884>
- Dawson, P., & Sutherland-Smith, W. (2018). Can markers detect contract cheating? Results from a pilot study. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43(2), 286–293. <https://doi.org/10.1080/02602938.2017.1336746>
- Crawford, J., Cowling, M., & Allen, K. A. (2023). Leadership is needed for ethical ChatGPT: Character, assessment, and learning using artificial intelligence (AI). *Journal of University Teaching & Learning Practice*, 20(3), 02. From: <https://ro.uow.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=3180&context=jutlp>
- Dawson, P., Sutherland-Smith, W., & Rickson, M. (2020). Can software improve marker accuracy at detecting contract cheating? A pilot study of the Turnitin authorship investigate alpha. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 45(4), 473–482. <https://doi.org/10.1080/02602938.2019.1662884>
- Dergaa, I., Chamari, K., Zmijewski, P., & Saad, H. B. (2023). From human writing to artificial intelligence generated text: examining the prospects and potential threats of ChatGPT in academic writing. *Biology of Sport*, 40(2), 615–622. From https://scholar.google.com/scholar?hl=es&as_sdt=0%2C5&q=From+human+writing+to+artificial+intelligence+generated+text%3A+examining+the+prospects+and+potential+threats+of+ChatGPT+in+academic+writing.&btnG=#~:text=incluir%20citas-,%5BPDF%5D%20termedia.pl,-From%20human%20writing
- Fergus, S., Botha, M., & Ostovar, M. (2023). Evaluating academic answers generated using ChatGPT. *Journal of Chemical Education*, 100(4), 1672-1675. From: <https://pubs.acs.org/doi/full/10.1021/acs.jchemed.3c00087>
- Firat, M. (2023). What ChatGPT means for universities: Perceptions of scholars and students. *Journal of Applied Learning and Teaching*, 6(1). https://scholar.google.com/scholar?hl=es&as_sdt=0%2C5&q=What+ChatGPT+means+for+universities%3A+Perceptions+of+scholars+and+students&btnG=#~:text=%5BPDF%5D-,What%20ChatGPT%20means%20for%20universities%3A%20Perceptions%20of%20scholars%20and%20students,-M%20Firat

- Gao, C. A., Howard, F. M., Markov, N. S., Dyer, E. C., Ramesh, S., Luo, Y., & Pearson, A. T. (2022). Comparing scientific abstracts generated by ChatGPT to original abstracts using an artificial intelligence output detector, plagiarism detector, and blinded human reviewers. *bioRxiv*. <https://doi.org/10.1101/2022.12.23.521610>
- Hassani, H., & Silva, E. S. (2023). The role of ChatGPT in data science: how ai-assisted conversational interfaces are revolutionizing the field. *Big data and cognitive computing*, 7(2), 62. From <https://www.mdpi.com/2504-2289/7/2/62>
- Hern, A. (2022, December 4) AI bot ChatGPT stuns academics with essay-writing skills and usability. *The Guardian*. <https://www.theguardian.com/technology/2022/dec/04/ai-bot-chatgpt-stuns-academics-with-essay-writing-skills-and-usability>
- Hopp, C., & Speil, A. (2021). How prevalent is plagiarism among college students? Anonymity preserving evidence from Austrian undergraduates. *Accountability in Research*, 28(3), 133–148. <https://doi.org/10.1080/08989621.2020.1804880>
- Hutson, M. (2022). Could AI help you to write your next paper? *Nature*, 611(7934), 192–193. <https://doi.org/10.1038/d41586-022-03479-w>
- Kung, T. H., Cheatham, M., Medenilla, A., Sillos, C., De Leon, L., Elepano, C., Madriaga, M., Aggabao, R., Diaz-Candido, G., & Maningo, J. (2023). Performance of ChatGPT on USMLE: Potential for AI-assisted medical education using large language models. *PLOS Digital Health*, 2(2), e0000198.
- Lines, L. (2016). Ghostwriters guaranteeing grades? The quality of online ghostwriting services available to tertiary students in Australia. *Teaching in Higher Education*, 21(8), 889–914. <https://doi.org/10.1080/13562517.2016.1198759>
- Linn, M. C., Donnelly-Hermosillo, D., & Gerard, L. (2023). Synergies Between Learning Technologies and Learning Sciences: Promoting Equitable Secondary School Teaching. In *Handbook of research on science education* (pp. 447-498). Routledge.
- Linn, M. C., Gerard, L., Ryoo, K., McElhaney, K., Liu, O. L., & Rafferty, A. N. (2014). Computer-guided inquiry to improve science learning. *Science*, 344(6180), 155-156.
- Lo, C. K. (2023). What is the impact of ChatGPT on education? A rapid review of the literature. *Education Sciences*, 13(4), 410. From: <https://www.mdpi.com/2227-7102/13/4/410>
- Lund, B. D., & Wang, T. (2023). Chatting about ChatGPT: how may AI and GPT impact academia and libraries?. *Library Hi Tech News*, 40(3), 26-29. https://www.researchgate.net/profile/Brady-Lund/publication/367161545_Chatting_about_ChatGPT_How_may_AI_and_GPT_impact_academia_and_libraries/links/6412235c315dfb4cce80f0e4/Chatting-about-ChatGPT-How-may-AI-and-GPT-impact-academia-and-libraries.pdf
- Malinka, K., Peresini, M., Firc, A., Hujnak, O., & Janus, F. (2023, June). On the educational impact of ChatGPT: Is Artificial Intelligence ready to obtain a university degree?. In *Proceedings of the 2023 Conference on Innovation and Technology in Computer Science Education V.1* (pp. 47-53). <https://dl.acm.org/doi/pdf/10.1145/3587102.3588827>
- Mitchell, A. (2022, December 26). Professor catches student cheating with ChatGPT: 'I feel abject terror'. *New York Post*. <https://nypost.com/2022/12/26/students-using-chatgpt-to-cheat-professor-warns/>
- Pellegrino, J. W., & Quellmalz, E. S. (2010). Perspectives on the integration of technology and assessment. *Journal of Research on Technology in Education*, 43(2), 119-134.

- QAA. (2020) . *Contracting to cheat in Higher Education – How to address contract cheating, the use of third-party services and essay mills*. Quality Assurance Agency (QAA).
- Sabzalieva, E., & Valentini, A. (2023). ChatGPT e inteligencia artificial en la educación superior: Guía de inicio rápido. UNESCO.
- Sedaghat, S. (2023). Early applications of ChatGPT in medical practice, education and research. *Clinical Medicine*, 23(3), 278-279. From <https://www.rcpjournals.org/content/clinmedicine/23/3/278>
- Shahriar, S., & Hayawi, K. (2023). Let's have a chat! A Conversation with ChatGPT: Technology, Applications, and Limitations. arXiv preprint arXiv:2302.13817. <https://arxiv.org/pdf/2302.13817.pdf>
- Stokel-Walker, C. (2022). AI bot ChatGPT writes smart essays – Should professors worry? *Nature*, d41586-022-04397-7. <https://doi.org/10.1038/d41586-022-04397-7>
- van Dis EAM, Bollen J, Zuidema W, van Rooij R, Bockting CL. ChatGPT: five priorities for research. *Nature*. 2023; 614(7947):224–226.
- Yang, M. (2023, January 6). New York City schools ban AI chatbot that writes essays and answers prompts. *The Guardian*. <https://www.theguardian.com/us-news/2023/jan/06/new-york-city-schools-ban-ai-chatbot-chatgpt>
- Yeadon, W., Inyang, O. O., Mizouri, A., Peach, A., & Testrow, C. (2022). The death of the short-form physics essay in the coming AI revolution. *arXiv preprint arXiv:2212.11661*. <https://arxiv.org/abs/2212.11661>
- Zhai, X. (2021). Advancing automatic guidance in virtual science inquiry: From ease of use to personalization. *Educational Technology Research and Development*, 69(1), 255-258.
- Zhai, X., Haudek, K. C., Shi, L., Nehm, R., & Urban-Lurain, M. (2020a). From substitution to redefinition: A framework of machine learning-based science assessment. *Journal of Research in Science Teaching*, 57(9), 1430-1459.



PUCMM

Pontificia Universidad Católica
Madre y Maestra

Campus de Santiago

Autopista Duarte, km 1 ½
Santiago de los Caballeros
T.: 809 580 1962
Fax: 809 582 4549

Campus de Santo Domingo

Av. Abraham Lincoln esq. Simón Bolívar
Santo Domingo, D. N.
T.: 809 580 1962
Fax: 809 534 7060

Extensión de Puerto Plata

Calle Separación N.º 2
Teléfono: 809 586 2060
Fax 809 586 8246

ISSN 1814-4144



9 771814 414000