

EDUCACIÓN HOLÍSTICA PARA AFRONTAR ENTORNOS BANI

CARLOS VENTURO ORBEGOSO (EDITOR)
YOLVI OCAÑA FERNÁNDEZ (COEDITOR)



FONDO EDITORIAL
Universidad César Vallejo

EDUCACIÓN HOLÍSTICA PARA AFRONTAR ENTORNOS BANI



FONDO EDITORIAL
Universidad César Vallejo

Educación Holística para Afrontar Entornos BANI

©Universidad César Vallejo, 2023

Carlos Ventura Orbegoso (editor)

Yolvi Javier Ocaña-Fernández (coeditor)

Comité científico:

Juan Cadillo León

Víctor Raúl Díaz Chávez

Jorge Jaime Cárdenas

Doris Sánchez Pinedo

Henry Chero Valdivieso

Primera edición digital, febrero de 2023

Libro electrónico disponible en <https://repositorio.ucv.edu.pe/>

ISBN: 978-612-4435-94-2

Hecho el Depósito legal en la Biblioteca Nacional del Perú N° 2023-01182

Edición y diseño:

Universidad César Vallejo SAC

Av. Alfredo Mendiola 6232, Panamericana Norte, Los Olivos

Lima, Perú

Los manuscritos que conforman este libro fueron seleccionados a través de un proceso de evaluación de doble pares ciegos.



Todos los derechos reservados. La reproducción parcial o total de esta obra en cualquier tipo de soporte está prohibida sin la autorización expresa de los editores.

EDUCACIÓN HOLÍSTICA PARA AFRONTAR ENTORNOS BANI

Carlos Oswaldo Venturo Orbegoso (editor)

Yolvi Javier Ocaña-Fernández (coeditor)



FONDO EDITORIAL
Universidad César Vallejo

CONTENIDO

Introducción	9
Educación holística para afrontar entornos BANI	11
Uso de APPS como estrategia didáctica de comunicación e interacción para un liderazgo educativo	24
Pedagogía digital a través de la metodología aprendizaje-servicio en educación inicial	41
Competencias digitales y el Aprendizaje - Servicio en estudiantes de educación de una universidad pública de la ciudad de Lima	54
Uso de las TIC en el retorno a clases en tiempos de COVID-19	75
Competencias digitales en los docentes de colegios públicos en tiempos de pandemia COVID-19	84
La educación universitaria virtual en el contexto de la COVID-19	98
Organizando mis ideas y aprendiendo: estado del arte	110
Evaluación a estudiantes universitarios en tiempo de pandemia COVID-19	121
Alfabetización informacional en el comportamiento informacional de tesistas de Maestría	136
Prácticas de estudio, características de los estudiantes y sus efectos en el rendimiento académico	149

La retroalimentación formativa en el aprendizaje autónomo del área de Ciencia y Tecnología	164
Escenarios futuribles del desempeño profesional en docentes universitarios	172
Uso de metaverso y aprendizaje significativo en discentes universitarios de Lima Norte	189
Praxis profesional en la lengua castellana y la cultura ciudadana en las Instituciones de Educación peruana	199
Incidencia de la gestión pedagógica para fortalecer la calidad de servicio en instituciones educativas	217
Corrupción en la educación desde la mirada del docente peruano	227
Abuso sexual de niños y adolescentes 2017-2020, caso peruano	243
Conductas autolesivas sin intención suicida: Necesidad de promoción de la salud mental	264
Influencia del rol docente en la inclusión educativa en el marco de emergencia sanitaria COVID-19	275

INTRODUCCIÓN

Los años 2020 y 2021 fueron tiempos de incertidumbre a causa de la pandemia originada por la enfermedad del Covid-19, obligando a los gobiernos del mundo a disponer medidas drásticas como el confinamiento obligatorio, con el afán de prevenir los contagios masivos, e implementando la modalidad de educación a distancia, remota o virtual en sus distintos niveles: Básica Regular, Técnica y Superior.

En el año 2022 las medidas sanitarias se flexibilizaron, permitiéndose el retorno sistemático y flexible de la educación presencial en las instituciones educativas de educación básica regular, debiéndose cumplir con una serie de protocolos; sin embargo, en las universidades este retorno integral a las clases presenciales se dispuso para el año 2023.

En este escenario complejo, por el cual atravesó la educación peruana, desde la academia emergieron una serie de preocupaciones las cuales requerían ser investigadas y expuestas. En primer lugar, se analizó la relevancia de la educación holística para afrontar entornos BANI en un contexto pospandémico organizacional. Estas iniciativas favorecen el desarrollo formativo integral de los estudiantes afianzándolos para que puedan desenvolverse en escenarios simultáneamente frágiles, ansiosos, no lineales e incomprensibles, como el que acontece en la actualidad. La educación holística contribuye a consolidar la integralidad del conocimiento, las habilidades y las actitudes, permitiendo alcanzar aprendizajes relevantes para afrontar diferentes contextos situacionales.

Además, en las páginas de este libro, es posible encontrar investigaciones que dieron una mira a la virtualidad, como fue el empleo de las APPS, pedagogía digital, competencias digitales y uso de las TIC, las cuales demostraron que existían recursos en línea los cuales se encontraban a disposición de los docentes y estudiantes, siendo necesario familiarizarse con ellos y emplearlos en el desarrollo de las clases virtuales, para hacer las experiencias de aprendizajes más dinámicas y atractivas para los estudiantes.

A pesar de contarse con recursos académicos de libre disponibilidad, los cuales podían mejorar las clases, se develó la carencia de competencias digitales en los docentes y estudiantes, lo cual fue una limitante durante el año 2020, para los años 2021 y 2022, estas condiciones mejoraron, lo cual es demostrado en las investigaciones, relacionadas con este tema, contenidas en este libro.

En el Perú, la educación virtual en la educación superior no fue una novedad, porque estaba reglamentada y normada, impartándose en la educación para adultos y el posgrado, aunque en un determinado porcentaje; por consiguiente, el uso de plataformas para la enseñanza virtual sincrónica y asincrónica ya existían, sin embargo, la pandemia provocó que todos los estudiantes, de forma obligatoria y sin excepción, pasaran a esta modalidad. Esto determinó que los docentes ensayen diversas formas para conectarse con sus estudiantes y desarrollar una adecuada práctica pedagógica.

Estos temas también son expuestos en los capítulos de este libro, las cuales se describen e interpretan el desarrollo de los procesos de enseñanza aprendizaje en el contexto de la virtualidad, en los cuales los investigadores profundizaron en diversos aspectos, como la percepción de los estudiantes con respecto a las clases virtuales, los esfuerzos de los docentes por emplear la evaluación formativa y retroalimentación en este nuevo escenario. En estas investigaciones es posible evidenciar resultados favorables durante el proceso de adaptación y la adquisición de nuevas fortalezas

Los investigadores, además, tuvieron la necesidad de indagar en problemas sociales vinculados al quehacer educativo, los cuales requieren de una mirada reflexiva como son: la corrupción en la educación vista desde los maestros, el abuso sexual en menores de edad o las conductas auto lesivas ejecutadas por los adolescentes, demostrando que es necesario abordar estas problemáticas desde diversos aspectos y exponerlos para esgrimir algunas alternativas de solución.

El libro Governance "Educación holística para afrontar entornos BANI" busca aportar a la comunidad académica mediante las investigaciones que cumplen con los criterios de una producción intelectual responsable

Educación holística para afrontar entornos BANI

Carlos Oswaldo Venturo Orbegoso¹
Irma Milagros Carhuanchu-Mendoza²
Fernando Alexis Nolazco-Labajos³

RESUMEN

El presente estudio de revisión sistemática tuvo como objetivo analizar la relevancia de la educación holística para afrontar entornos BANI en un contexto pospandémico organizacional. Del mismo modo, la investigación se direccionó en brindar un aporte académico en relación con la educación holística y los entornos BANI. Sin lugar a duda, esta permitirá el desarrollo formativo integral de los estudiantes afianzándolos para que puedan desenvolverse en escenarios cambiantes como el que acontece en la actualidad. Por lo tanto, las actividades holísticas podrán consolidar la integralidad del conocimiento y el desarrollo de aprendizajes relevantes en diferentes contextos situacionales.

Palabras clave: Educación holística, ambiente educacional, Ambiente de trabajo, Entorno BANI.

1. Introducción

En el presente siglo la mayoría de los sistemas educacionales han priorizado cambios curriculares incluyendo modelos de enseñanza y enfoques relevantes para que el desarrollo formativo de los educandos sea el más adecuado (Miseliunaite et al., 2022). De esta manera, las competencias, habilidades, destrezas y actitudes

¹ ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7465-8687>

² ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-4060-5667>

³ ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-8910-222X>

que poseen las personas se conjuguen en un entorno saludable que les permita fortalecerlos mediante la autoestima, seguridad y el cambio continuo (Wiesmeth, 2022; Halder y Sen, 2022).

Según Gluyas et al. (2015) la educación holística en diversas realidades educativas del continente ha predispuerto que tanto docentes, estudiantes y directivos puedan desenvolverse en un ambiente pertinente de respeto mutuo que sirva de soporte educacional para el desarrollo de aprendizajes que sean evidenciables en las evaluaciones nacionales e internacionales. Sin lugar a duda, las entidades educativas son responsables del diseño curricular innovador en concordancia con el cambio y la mejora académica que conlleve al apoyo continuo de la formación holística como eje principal del proceso de enseñanza de los educandos basada en la visión integral y el conocimiento de la realidad problemática en la que se desenvuelve (Song et al., 2017). Es por ello, que las experiencias acontecidas en escuelas de diversos países del continente han reflejado la relevancia formativa holística mediante la integración metódica de los saberes y la autonomía; además, los direcciona hacia conocimientos de mayor impacto e interés para el contexto. El apoyo docente es importante porque ellos constituyen el soporte pedagógico; es preciso que su participación sea activa y se evite toda forma de indiferencia frente a esta propuesta globalizada, puesto que la formación es clave en el proceso educacional y debe ser priorizado en los planes y proyectos de enseñanza (Turkle, 2018).

A nivel nacional es interesante considerar las experiencias del ámbito privado educacional que han evidenciado avances en la convivencia como primer punto referencial de mejora, porque sin un entorno que genere interés por aprender es difícil consolidar las otras dimensiones de la persona. En ese sentido, la preocupación fundamental es disponer de un espacio acorde con el desarrollo formativo que fomente en los educandos el deseo motivacional e interés por aprender desde una perspectiva multidisciplinar (Gastulo et al, 2018). Así, el reto educacional para la difusión de la formación holística no solo debe evidenciarse en el sector privado sino también en las escuelas públicas. Es por ello, que la labor de los directivos con el apoyo docente es promover situaciones y formular proyectos que se encaminen al afianzamiento del holismo como modelo pedagógico y la disposición de un entorno adecuado de aprendizaje que sirva de medio para conocer la realidad problemática externa mediante el planteamiento de situaciones reales que puedan abordarse de forma conveniente para brindar una alternativa de solución viable (Quevedo (2020).

La presencia de modelos estructurales del ámbito organizacional empresarial como el VUCA (Volatility, Uncertainty, Complexity, Ambiguity)¹ en un inicio y luego con el BANI (Brittle, Anxious, Non linear, Incomprehensible)² en el campo educativo ha permitido identificar la relevancia del fortalecimiento de los espacios y entornos educativos en que cotidianamente se desenvuelven los educandos y los demás miembros de la comunidad de enseñanza. Sin lugar a duda, el aporte de estos modelos acarrea la necesidad de implementación institucional y académica de forma continua. Frente a la problemática descrita es relevante la formulación del planteamiento de investigación: ¿Cuál es la relevancia de la educación holística para afrontar entornos BANI? El propósito del estudio se ha predispuesto en brindar un aporte académico en relación con la educación holística y los entornos BANI que permitirá de forma gradual afianzar el conocimiento teórico de ambas temáticas que podrán ser desarrolladas en el ámbito educacional.

Antecedentes basados en artículos científicos

Es interesante la propuesta realizada por Tobar (2022) en torno a la formación holística en estudiantes predispuestos al desarrollo de las diversas habilidades blandas que les permitan una adecuada convivencia entre pares. Sin lugar a duda, la formulación de propuestas holísticas ha permitido una enseñanza integral. Es por ello, que los programas y planes que fomenten una pertinente educación holística son indispensables para la mejora educacional. La investigación mixta ha supuesto la aplicación de entrevistas a docentes y encuestas a los educandos. Los resultados han evidenciado la necesidad de formular propuestas de intervención para la optimización de los procesos de gestión y el desarrollo de aprendizajes en los estudiantes.

El estudio efectuado por Velásquez et al. (2022) estuvo enfocado hacia la enseñanza holística en un escenario cambiante como ha sido la virtualidad educacional durante la emergencia sanitaria. En ese sentido, su propósito se predispuso en el análisis de las pedagogías y corrientes emergentes relacionados con el conectivismo digital. Se tuvo una investigación mixta y se desarrolló un proceso efectivo de ejecución que evidenció la imperiosa necesidad de utilizar las corrientes pedagógicas por parte de los docentes, puesto que su dinamismo y vivencialidad predisponen la aplicación de una metodología activa e innovadora.

¹ (volatilidad, incertidumbre, complejidad, ambigüedad)

² (quebradizo, ansioso, no lineal, incomprensible)

La investigación de Evseeva et al. (2022) se enfocó en el estudio del entorno organizacional y cómo la eficiente gestión de los recursos humanos influirá en gran medida en el desarrollo institucional. La propuesta de estos investigadores se afianzó en analizar las principales características contextuales y su impacto en los trabajadores de una entidad. En ese sentido, la existencia de los modelos VUCA y BANI han permitido el acceso a las nuevas tecnologías y a mantener la convivencia en el entorno organizacional. Se ha coincidido con las diversas publicaciones de la revisión bibliográfica y los resultados han mostrado que en el caso del entorno BANI debe ser considerado en el trato cotidiano con el personal, evitando la incertidumbre y fomentando el desafío institucional continuo entre los integrantes y directivos de una entidad que respondan de forma directa a las necesidades y expectativas de la realidad contextual en las que se desenvuelven a diario.

2. Justificación

El estudio se justifica en la revisión sistemática bibliográfica relacionada con los entornos y espacios adecuados de enseñanza para generar aprendizajes significativos en los estudiantes. Es fundamental considerar que el estudio ha priorizado la educación holística y su efectividad para afrontar el entorno BANI. Del mismo modo, los instrumentos de recojo de datos servirán de apoyo para futuros investigadores de esta temática, puesto que se encuentran adaptados y validados a la realidad educacional local. La investigación es relevante puesto que aborda la necesidad de implementar de forma eficiente los entornos de enseñanza para generar interés por aprender en los estudiantes y se eviten contextos de conflicto continuo entre los miembros de la comunidad educacional.

Objetivo general

Analizar la relevancia de la educación holística para afrontar entornos BANI.

Teorías que lo fundamentan

En primer término, es interesante mencionar el holismo que surgió en los años veinte del siglo pasado a cargo de Smuts (2011) quien lo abordó como una visión integral que parte del todo para poder identificar sus mecanismos en un entorno y evidenciar las interacciones con todos para poder conceptualizar el contexto real. Sin lugar a duda, este teórico se perfiló a abordar la realidad problemática en concordancia con el accionar de sus integrantes. Esta propuesta sustentó que

la suma de cada fragmento influye mutuamente; del mismo modo, no consideró el individualismo y guarda relación con teorías afines a las inteligencias múltiples que le han permitido afianzarse al modelo educacional de corte holístico, enfocado en las dimensiones de carácter personal, interpersonal y ambiental ecológica (Briceño et al., 2010).

En cuanto al manejo del contexto organizacional mediante la puesta en práctica de actividades de integración que afiancen la relación entre los trabajadores, es fundamental la teoría de Mayo (2007) sobre las relaciones humanas cotidianas en una organización, es decir en el entorno contextual y cómo han de desenvolverse los involucrados. Del mismo modo, se pone énfasis en la conexión efectiva de la convivencia mutua, las muestras de tolerancia, respeto por los integrantes y por la entidad en la que se desenvuelve laboralmente y forma parte de un círculo de amistades. Para este investigador, la psicología organizacional desempeña un papel fundamental en la mantención del grupo humano laboral y el cumplimiento efectivo de las actividades planificadas por parte de los directivos y trabajadores.

El aporte de la teoría crítica ha permitido una mayor reflexión de la realidad problemática de forma integral. De esta manera el aporte de la acción comunicativa del alemán Habermas (2006) como la pedagogía crítica del brasileño Freire (2005) reflejan de forma categórica la relevancia del conocimiento de la realidad problemática. Así, el investigador alemán se enfocó en la interacción recíproca de las personas, en los mensajes y el sentido comunicativo para conocer el entorno cotidiano. Para el estudioso brasileño, la relevancia de su propuesta pedagógica liberadora dispuso que tanto docentes como estudiantes se educan de forma mutua mediante el conocimiento y la concientización de la problemática contextual.

Educación holística

La educación holística, también conocida como educación integral, según Miseliunaite et al. (2022) es una corriente educacional derivada de los constructivistas en la cual el individuo percibe y es capaz de identificar el sentido de su identidad, la significancia y la trascendencia existencial de su vida mediante nexos con el medio, el entorno sociocultural natural, las actitudes y valores como el respeto, la tolerancia y la paz como referentes de la convivencia adecuada.

Del mismo modo, Quevedo (2020) ha considerado que la educación holística o integrales un referente de enseñanza que coadyuva al desarrollo de las capacidades y habilidades de los estudiantes mediante tres criterios indispensables que forman parte de sus estrategias metodológicas: lo cognitivo, lo subjetivo, la

actitud y sus interrelaciones. Así, no pueden estar separadas sino establecidas de forma conjunta para la construcción interna de un individuo. Sin lugar a duda, la subjetividad y las interrelaciones son fundamentales, puesto que permiten el contacto, el diálogo continuo y la capacidad de comprender a las demás personas más allá de uno mismo.

Para Valdés et al. (2019) los criterios son reforzados mediante el proceso formativo holístico continuo, puesto que al integrarlo en un todo general se predispone a una focalización específica de la enseñanza a ejecutarse en concordancia con las expectativas y necesidades del contexto y los educandos, esto se direcciona más allá de lo cognitivo. Es así que, esta perspectiva tiende a generar el interés por aprender de acuerdo al estilo y ritmo de cada estudiante. La educación holística permite el desarrollo actitudinal integrado en acciones propias de autonomía y la capacidad de tomar decisiones convenientes en el escenario complejo en el que se desenvuelva. Además, esta educación amplía en gran medida el proceso educacional mediante la profundización de su enfoque en torno a la responsabilidad para desarrollar sus aprendizajes y habilidades sociales que son elementales para la convivencia cotidiana (Barreda, 2011).

La educación holística para Chacón (2016) representa un gran aporte para la enseñanza, tiende a apoyarse en estrategias activas que conlleven a la innovación educacional con el propósito de impartir conocimientos a los educandos y poder generar un valioso aporte del potencial académico de los participantes educativos y que sobresalen de forma significativa. Por ello, esta enseñanza se predispone en su integralidad y no prioriza lo cognitivo, sino que desarrolla los diversos aspectos educacionales.

3. Generalidades

En cuanto al rol del docente en la educación holística es básico la vocación profesional de la persona para ejercer la carrera pedagógica como primer requisito en el proceso formativo. Las actividades que demanda esta corriente deben ser activas y son los docentes los encargados de adaptarlos para que se puedan construir las bases cognitivas educativas. Rodríguez (2019) afirmó que es importante contar con un aspecto emocional estable como referente del desarrollo personal, puesto que la generación de conocimientos no puede ser prioritario por encima de las actitudes y procedimientos. Así, los docentes tienden a predisponer las habilidades sociales y blandas en el proceso formativo de los educandos. Indudablemente, las entidades de enseñanza se deben adecuar y

orientar en su diseño curricular en contar con docentes competentes que utilicen el aspecto holístico de forma adecuada integrando los criterios cognitivos, físicos y emocionales, permitiendo el desarrollo de habilidades relevantes con el propósito formativo de transformar a personas reflexivas, autónomas y conocedoras de la realidad problemática.

Para Savina et al. (2016) el vínculo que se evidencia entre los docentes y los educandos durante el proceso de enseñanza conlleva a generalizar lo cognitivo, lo socioemocional y lo procedimental de forma conjunta como referente del buen desempeño pedagógico. De esta manera, la educación holística permite la satisfacción de las diversas demandas contextuales y del aspecto emocional como eje complementario de la enseñanza. Es interesante ver que, en los últimos años, la perspectiva holística ha cobrado relevancia como resultado de un nuevo escenario educacional como es la virtualidad tras la pandemia, lo que nos ha llevado a la exigencia del dominio de las tecnologías, que ha significado la predisposición de destrezas y habilidades como el trabajo colaborativo y las actitudes de responsabilidad que en algunos casos no han sido los adecuados, ocasionando dificultades; sin embargo, la virtualidad nos ha permitido convivir en un entorno remoto y asincrónico que ha desencadenado mejoras del aspecto cognitivo y emocional de los educandos.

En cuanto a los procesos de gestión escolar en torno a los aspectos académicos e institucionales, la educación holística ha sido utilizada como referente preciso para el cambio continuo de los sistemas escolares en concordancia con el enfoque integral que asume lo holístico y su devenir con el medio que lo represente como la sociedad, el colegio y la convivencia mutua. Para Kushvaha (2022) es preciso destacar que la educación holística busca expandirse en todos los ámbitos de enseñanza y no únicamente en los aspectos cognitivos, sino con un sentido prospectivo que se apuntala hacia la excelencia y calidad educacional. El aprendizaje holístico convive con los demás modelos educativos y no pretende opacarlos, sino rescata particularidades significativas de acuerdo al contexto actual. La metodología utilizada por el holismo se enfocó en disponer de herramientas activas, dinámicas e innovadoras que promuevan aprendizajes relevantes y actualizados con el propósito de formar en los educandos el pensamiento crítico creativo, la sensibilidad y concientización social para la transformación de su medio en concordancia con el desarrollo sostenible y cuidado ambiental, apoyándose en decisiones coherentes y acciones específicas para lograr el cumplimiento de las expectativas (Zhao, 2022).

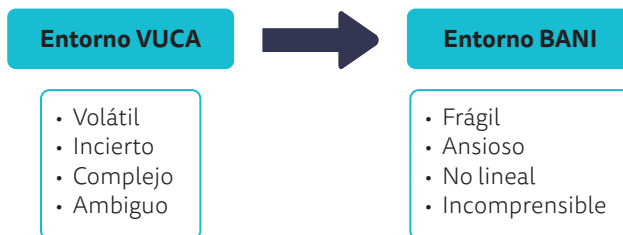
Por lo tanto, las entidades educacionales y los centros de enseñanza deben conformar un entorno conveniente para el desarrollo del proceso formativo, impartiendo saberes, actitudes y destrezas que permitan a los educandos obtener aprendizajes relevantes y puedan convivir de forma óptima en las actividades cotidianas que promuevan el desarrollo integral.

El entorno BANI

El ámbito organizacional ha aplicado modelos estructurales en relación con el entorno laboral, sus características y condiciones de funcionamiento para consolidar los objetivos planeados. Sin embargo, los cambios suscitados en los últimos años como resultado del proceso de globalización, la crisis mundial, el posmodernismo y el impacto de la pandemia que originó la emergencia sanitaria ha llevado a disponer de un cambio de modelo organizacional. En ese sentido, el modelo de entorno VUCA ha sido desplazado debido a lo ambiguo y volátil de sus particularidades; surgió desde una línea jerárquica militar estadounidense, tuvo su auge en los años ochenta y llegó a consolidarse como estrategia de las empresas (Evseeva et al., 2022). Frente a la disyuntiva cambiante de la realidad problemática es indispensable disponer de un nuevo método que se afiance en la comprensión general y tenga una visión crítica prospectiva del entorno y en eso recae la presencia del modelo de entorno BANI. Los efectos de la pospandemia han llevado a tomar nuevos modelos de estrategias que implica la capacidad de tomar decisiones para una pertinente gestión de los recursos y el talento humano de una entidad mediante el apoyo digital y el uso de las tecnologías de la información avanzada. De esta manera, acciones como la gestión remota, el liderazgo en tiempos de crisis y el conocimiento del entorno empresarial son fundamentales con este modelo.

Figura 1.

Características de los Entornos VUCA y BANI



4. Características

El modelo BANI, de acuerdo con la Figura 1 muestra una nueva manera de percibir el contexto en el que las personas se desenvuelven, su inestabilidad, su predicción y comprensión, lo que conlleva a la preparación exhaustiva para generar el cambio o la adaptación a las situaciones que aparezcan en la realidad (Song et al, 2017). La pandemia ha dejado lecciones que van más allá de las planificaciones a largo plazo, siendo necesario también la flexibilidad e innovación continua. Tanto para González (2022) como para Bello (2021) los principales elementos que conforman el modelo BANI son los siguientes:

Frágil (Brittle): La fragilidad del entorno es evidente; una enfermedad extraña aparece y conmina a buena parte de la población mundial al aislamiento social, lo que implica anteponerse a situaciones inesperadas que resultan casi imposibles de ser identificadas como riesgos. Se debe evitar el exceso de confianza ante una situación similar, puesto que los imprevistos llevan a colapsar a toda una organización. En ese sentido, la fragilidad es sinónimo de rompimiento y en el entorno BANI es fundamental la prudencia al evitar riesgos excesivos, identificando las falencias más débiles que posee una organización a la que se debe reforzar e implementar de forma continua.

Ansioso (Anxious): Al percibir un entorno con mucha inestabilidad, tiende a alejarse de lo cotidiano, generando dudas e incertidumbre que recae en la ansiedad de no saber que realizar o ejecutar para afrontar una situación imprevista, esto se extiende en todas las acciones que se están abordando a nivel institucional. En ese sentido, es importante afrontar esta situación con mucha empatía, seriedad y confianza de solución en la entidad empresarial. Lo importante es la adaptación a la situación suscitada, tanto la paciencia como la calma deben priorizarse para que no cundan el pánico y el caos organizacional.

No lineal (Non-linear): Al abordar este elemento se hace referencia al accionar de la causa efecto, es decir una decisión puede influir y repercutir de forma categórica o en su defecto puede evidenciar lo contrario a lo esperado. Situaciones no planificadas como la pandemia o la crisis mundial es una ejemplificación específica, no existe seguridad, pero reina la incertidumbre. Por ello es importante la flexibilidad, la intuición y la predisposición a aquellas acciones y decisiones que no pueden ser controladas en su repercusión. La puesta en común del trabajo colaborativo y la implementación de competencias laborales actualizadas serán prioridad en este escenario y en el proceso para afrontar los retos del futuro.

Incomprensible (Incomprehensible): Debido a la complejidad del entorno resulta imperioso tomar decisiones adecuadas. Sin lugar a duda, la información presente, resultados interesantes y acciones pertinentes podrían generar dificultades a la hora de elegir las pertinentes en cuanto al análisis, medición e interpretación de forma conveniente y eficaz. En ese sentido, el uso de las herramientas virtuales y de índole artificial ayudará en gran medida en el conocimiento del entorno y su realidad problemática. El afrontar las dudas e inquietudes será clave para las decisiones a tomar en cuenta en el entorno empresarial.

Por lo tanto, el entorno BANI influye en el accionar de los individuos que pertenecen a una organización. Así, la preparación es indispensable para la superación en situaciones difíciles que se susciten en el entorno de trabajo laboral. La implementación de las habilidades blandas y de la convivencia entre todos los integrantes de la organización será clave para diseñar propuestas efectivas y de innovación bajo el liderazgo transformacional que permita el cambio y mejora empresarial.

5. Conclusiones

La educación holística permite el desarrollo formativo integral de los estudiantes, puesto que las actividades se direccionan desde una perspectiva multidisciplinaria, se evita priorizar contenidos o actitudes desde una perspectiva horizontal poniendo énfasis a la convivencia y al conocimiento de la realidad problemática en la que se desenvuelven los estudiantes.

Del mismo modo, los entornos BANI han cobrado relevancia en este periodo pospandémico, puesto que la virtualidad ha ingresado en la vida cotidiana y laboral de las personas. Tomar conciencia de la existencia del entorno BANI y establecer estrategias sustentadas en la educación holística para afrontarlo contribuye a lograr un entorno de convivencia saludable que permita el cumplimiento de las acciones planificadas en una organización para alcanzar sus objetivos.

7. Referencias

Barreda, H. (2011). Gestión universitaria: Un enfoque holístico. *Revista Gestão Universitária na América Latina - GUAL*, 4(1), 140-149. <https://www.redalyc.org/pdf/3193/319327510009.pdf>

Bello, E. (2021). ¿Qué es BANI? la nueva manera de concebir el entorno en el que vivimos. IEBS. <https://www.iebschool.com/blog/que-es-entorno-banimanagement/>

Briceño, J., Cañizales, B., Rivas, Y., Lobo, H., Moreno, E., Velásquez, I., & Ruzza, I. (2010). La holística y su articulación con la generación de teorías. *Educere*, 14, 48, 73-83. <https://www.redalyc.org/pdf/356/35616720008.pdf>

Chacón, N. (2016). *Aprendiendo a convivir. Una reflexión necesaria con los niños y adolescentes*. Publicaciones Acuario, Centro Félix Varela.

Evseeva, S., Evseeva, O., & Rawat, P. (2022). Employee Development and Digitalization in BANI World. In: Rodionov, D., Kudryavtseva, T., Skhvediani, A., Berawi, M.A. (eds) *Innovations in Digital Economy. SPBPU IDE 2021. Communications in Computer and Information Science*, 1619. https://doi.org/10.1007/978-3-031-14985-6_18

Freire, P. (2005). *Hacia una pedagogía de la investigación*. Continuum.

Gastulo, Y., Maquen, E., & Severino, M. (2018). Modelo holístico configuracional para el desarrollo de la competencia intercultural en los docentes de educación secundaria en Motupe – Perú. *Revista Tzhoecoen*, 10(2), 199-212. <https://doi.org/10.26495/rtzh1810.225913>

Gluyas, R., Esparza, R., Romero, M., & Rubio, J. (2015). Modelo de educación holística: Una propuesta para la formación del ser humano, *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 15(3), 1-26. <http://dx.doi.org/10.15517/aie.v15i3.20654>

González, A. (2022). *Qué es un entorno BANI y diferencias con un entorno VUCA*. <https://openwebinars.net/blog/que-es-un-entorno-bani-y-diferencias-con-un-entorno-vuca/>

Habermas, J. (2006). *Teoría de la acción comunicativa*. Taurus.

Halder, S., & Sen, P. (2022). Sustainable Societal Development Through Holistic Education Programs. In: Ray, P., Shaw, R. (eds) *Technology Entrepreneurship and Sustainable Development. Disaster Risk Reduction*, 137-158. https://doi.org/10.1007/978-981-19-2053-0_7

Kushvaha, T. A. (2022). Education and holistic development. *Actual Problems in the System of Education: General Secondary Education Institution – Pre-University Training – Higher Education Institution*, 1(2), 202–207. <https://doi.org/10.18372/2786-5487.1.16599>

Mayo, E. (2007). *The Social Problems of an Industrial Civilization*. Ed. John Cunningham Wood.

Miseliunaite, B., Kliziene, I., & Cibulskas, G. (2022). Can Holistic Education Solve the World's Problems: A Systematic Literature Review. *Sustainability*, 14(15), 9737. <https://doi.org/10.3390/su14159737>

Quevedo, C. (2020). La educación holística. Una oportunidad para transformar la realidad educativa en el siglo XXI. *Revista Internacional de Educación y Aprendizaje*, 8(3), 165-179. <https://doi.org/10.37467/gka-revedu.v8.2522>

Rodríguez, D. A. (2019). *Influencia de las humanidades en la construcción holística de la ciudadanía*. UST.

Savina, E., Garrity, K., Kenny, P., & Doerr, C. (2016). The benefits of movement for youth: A whole child approach. *Contemporary School Psychology*, 1–11. <http://doi.org/10.1007/s40688-016-0084-z>

Smuts, J. (2011). *Holism and Evolution*. Macmillan & Co Ltd.

Song, W., Furco, A., López, I., & Maruyama, G. (2017). Examining the relationship between service-learning participation and the educational success of underrepresented students. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 24(1), 23-37. <https://doi.org/10.3998/mjcsloa.3239521.0024.103>

Tobar, M. L. (2022). Formación holística para mejorar el desarrollo de habilidades blandas en estudiantes de la unidad educativa Fiscal Vicente Rocafuerte, Guayaquil, 2020. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 6(1), 2889-2908. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i1.1695

Turkle, S. (2018). *Reclaiming Conversation: The Power of Talk in a Digital Age*. Penguin Books.

Valdés, O., Llivina, M., Abreu, D., Miranda, T., & Reinoso, C. (2019). *El enfoque holístico de la Educación para el Desarrollo Sostenible en las escuelas, familias y comunidades: Ciudadanía y Valores*. UNESCO. Mined.

Velásquez, T., Flórez, L., & Castro, H.F. (2022). Pedagogías emergentes & educación 4.0: hacia un modelo de enseñanza holístico. *bol.redipe*, 11(1), 551-64. <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/1662>

Wiesmeth, H. (2022). Holistic Environmental Policies. In: *Environmental Economics. Business and Economics*, 225-250. https://doi.org/10.1007/978-3-031-05929-2_12

Zhao, F. (2022). Holistic Module Learning: An Experiment in Teaching Reform of Basic Education in China. *Science Insights Education Frontiers*, 11(1), 1475-1483, 2022. <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.4050545>

Uso de APPS como estrategia didáctica de comunicación e interacción para un liderazgo educativo

Cintha Virginia Soto Hidalgo¹
Wilfredo Humberto Carcausto Calla²
Miguel Inga Arias³

RESUMEN

Hoy en día, es en el aula que, el docente toma el rol de líder, y en donde de acuerdo a la plataforma que se utilice en la institución educativa, el docente tiene que pasar por un entrenamiento previo en el uso adecuado de plataformas educativas digitales como Blackboard, Canvas, Classroom y Moodle, que son las más utilizadas y comerciales; pero, sobre todo, en aplicaciones que le servirán como herramientas para impartir un aprendizaje activo y colaborativo como lo son: kahoot, mentimeter, Padlet, Socrative, Quizziz y Slido. Para el docente es importante inspirar y motivar la participación activa de todo el grupo, captando su atención y potencializando las clases virtuales de manera lúdica, sin perder el objetivo principal de la educación en general, que es la de analizar, reflexionar y construir nuevos conocimientos que servirán de soporte a la creación de nuevas ideas. La presente investigación muestra una gama de aplicaciones que se pueden incorporar a la metodología del trabajo en el aula; persuadiendo al docente a que aplique en el aula el concepto de liderazgo transformacional basado en una propuesta de módulo educativo, dividido en cuatro módulos y que pueden adaptarse a cualquier materia que se quiera desempeñar.

Palabras clave: Liderazgo, apps, estrategia educativa, e-learning

¹ ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4826-8447>

² ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-3218-871X>

³ ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-3368-7895>

1. Introducción

Todo docente que empieza a capacitarse en el uso de plataformas educativas on line y en herramientas digitales, logra ver enriquecida su práctica docente. Y es que observar nuevas fuentes y elementos pueden servir al docente de inspiración, logrando que pierda el miedo. En la práctica se obtiene el dominio del conocimiento, y, al impartir experiencias digitales anteriores o reflexiones se termina aportando al contexto personal y profesional del mismo. Si no se tiene un conocimiento previo para compartir con otros, del mismo modo, se puede participar, aprovechando la experiencia de otros profesores que, si la tengan, complementando el aprendizaje.

Un profesor que por primera vez imparte una clase virtual, necesariamente tiene que haber planificado y diagnosticado el curso que se transformará de una modalidad presencial a una digital. Crear el contenido para adaptarlo a clases sincrónicas y asincrónicas, además de reconocer que, ambas modalidades tienen desventajas como: el desafío de detallar minuciosamente cómo se llevará a cabo la sesión, el desafío de lidiar con los desperfectos técnicos o imprevistos que pueda tener el alumno para no cumplir con sus tareas en la fecha indicada o no estar visible para una exposición, el bajo grado de interacción entre alumnos y maestros que le da al docente la impresión que está hablando solo en la videoconferencia y por último, el material del curso que se tergiversa o se malinterpreta; todo ello implica la búsqueda de alternativas de solución para ayudar al estudiante.

Es así que las competencias digitales que tiene que desarrollar el docente, basado en este modelo de aprendizaje flexible, son estrategias y técnicas didácticas variadas que tienen la finalidad de atraer el interés del estudiante y promover su participación activa. Por ejemplo, el docente puede impartir preguntas de activación, preguntas guías, pruebas rápidas, solución de problemas, colaboración, debates, etc.

Esta investigación tiene como objetivo proponer un modelo educativo que sirva de apoyo al docente tradicional que empieza a convertirse en un docente digital. Para ello, se expondrán los recursos utilizados en el curso de Teoría de la Felicidad, perteneciente al ciclo séptimo de la carrera de Administración en la UNMSM que corresponde al período 2021-0.

El curso fue impartido dentro de los cursos electivos correspondientes al ciclo de verano 2021-0, en el que se destacaron conceptos como la inteligencia emocional, el coaching y el marketing emocional con la finalidad de utilizar la

teoría constructivista y del aprendizaje colaborativo para repotenciar la idea de que el docente debe desarrollar sus propias habilidades blandas para que pueda brindar apoyo y guía al alumno como un coach educativo. Es así que logrará que los alumnos desarrollen sus habilidades blandas a través del uso de herramientas tecnológicas.

El perfil del docente peruano

El virus COVID-19 trajo como consecuencia la implementación de medidas con respecto a la educación durante el estado de emergencia a fin de contrarrestar el abandono, la deserción y la exclusión de los estudiantes. Cada vez son más los docentes adaptados a una capacitación continua y virtual interesados en aprender nuevas herramientas tecnológicas y aplicaciones móviles.

Según el INEI, a través de su proyecto "ENDO" realizada vía remota en el 2020. Se precisan los siguientes datos que: el docente peruano es en su mayoría es de sexo femenino (72.9 %) cuya edad fluctúa de 40 años a más (82.1%), perteneciente al área urbana en su totalidad (100%), con condición laboral nombrada (67.5%), con una ocupación laboral adicional (15.3%) y en su mayoría desempeña la docencia en el nivel primario (43.2%). Con respecto a los factores que mejorarían su práctica pedagógica se encuentran: el acceso a nuevas tecnologías (82,9%), materiales educativos suficientes y adecuados (64,7%), tiempo de autorreflexión sobre sus clases impartidas (48,3%), infraestructura educativa adecuada (45,2%), además de otras opciones (5,4%). Finalmente, en cuanto a la percepción sobre el ejercicio profesional del docente durante la pandemia, la opción que más predominó fue que, los docentes desempeñan una labor importante en el desarrollo del país.

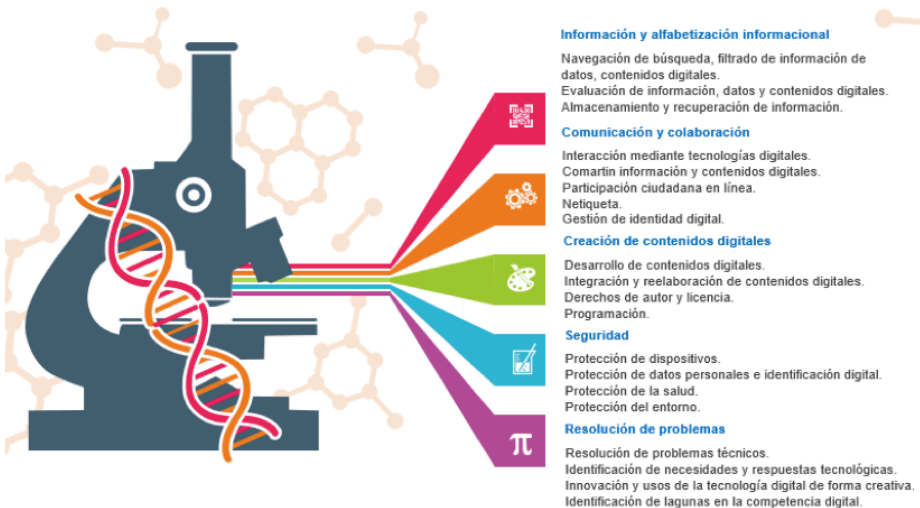
Hanushek (1979) propuso en su investigación la necesidad de crear un nuevo sistema pedagógico, nuevas mallas que obliguen a las instituciones de educación superior, crear nuevas carreras acordes a los puestos laborales que ofrecen las mejores empresas del país, a fin de resaltar la competitividad y el desarrollo del país, ya que el Producto Bruto Interno disminuye por contar con profesionales con baja calidad académica o que no estén adaptados a las nuevas tecnologías. Es así que en el Perú el tema de economía de la educación ha quedado rezagado y es difícil aún para las instituciones comprender cómo carreras multidisciplinarias como la antropología, sociología, psicología y pedagogía, influyen para cada uno de sus procesos (Jopen et al., 2014).

La Competencia Digital Docente

Edgar Morín plantea el concepto del pensamiento complejo, en donde explica como el ser humano va construyendo nuevos conocimientos, recreando instrumentos y transformando recursos, en este caso, “tecnológicos”, para fortalecer la participación con los equipos de trabajo en el aula; direccionándolos hacia una reflexión exhaustiva basada en su experiencia adquirida, y que finalmente, le ayudará a mejorar estrategias, resolver y comprender las “metodologías activas” orientadas a la virtualidad. En pocas palabras, la creación de plataformas de enseñanza virtual nos ayuda a llegar cada vez a más personas, adaptándolas al concepto de alfabetización digital para luego conectarla emocionalmente con su identidad cultural a través de la propuesta de museos digitalizados.

Al implementar tecnologías en el aula, el docente debe reflexionar acerca del rol que desempeña en clase. Entendiendo que las plataformas de educación a distancia se han convertido en el único medio de enseñanza y aprendizaje. Se está en un error si se piensa que, pasada la época de pandemia, la educación volverá a ser totalmente presencial. Es muy probable que, la educación presencial exista, pero cuando eso suceda, la gran mayoría de las personas se habrán adaptado a esta nueva metodología.

Figura 1.
Competencia digital docente



Fuente: INTEF (2017) Marco común de la competencia digital docente. Adaptación propia.

Chang et al. (2019) afirman que los docentes son responsables de organizar los contenidos y diseñar las actividades que ayudarán a fortalecer habilidades y conocimientos en los estudiantes a través de las plataformas educativas que utilicen. Es así que para los investigadores: Vaillant et al. (2020) los teléfonos inteligentes terminan hoy en día, siendo la herramienta más utilizada en los docentes para ejercer sus clases, sobre todo porque ayuda a adaptar sus conocimientos matemáticos a aplicaciones como GeoGebra. Por otro lado, el objetivo 4 de las Naciones Unidas (ODS) está orientado a la educación, y, nos dice que, para reducir el nivel de analfabetismo digital se debería de acrecentar el número de becas de estudio en los países en vías de desarrollo, brindar entornos de aprendizaje seguros e inclusivos y, por último, aumentar la oferta de docentes calificados (p. 16).

Es ahí donde entra a tallar la competencia digital docente que desarrolla las cinco capacidades señaladas a continuación:

Organizando clases para las videoconferencias

El modelo de una clase flexible y digital está compuesto por los siguientes elementos: contenidos, interacción, uso de aplicativos para el aprendizaje, la evaluación y la integración. Los alcances de este modelo son: la facilidad, la flexibilidad, el seguimiento, el acompañamiento, la asesoría y la retroalimentación; los recursos de apoyo, el aprendizaje activo y finalmente, la tecnología educativa a utilizar.

Sea cual sea el curso a impartir a través de la plataforma digital la metodología a emplear va a ser la misma. Particularmente, es recomendable que cada semana se vaya anexando en la plataforma: una actividad de foro, un ejercicio práctico y a la vez, el material que complementa el tema que se está desarrollando en clase. Además, se debe tener en cuenta que las lecturas y videos anexados como complemento en cursos correspondientes a los últimos ciclos no deben ser tan extensos, ya que eso hace que pierdan el interés y la atención. Si es irremediablemente necesario, es recomendable que ese texto se divida en partes para que puedan trabajarlo a modo grupal.

Para organizar los contenidos y los objetivos relacionados a la expectativa que tiene el docente acerca de lo que el alumno va a aprender, se utiliza el modelo Canvas Lean adaptado a la educación.

Figura 2.

Modelo de Negocio Canvas Lean adaptado a la educación.

<p>1 Diagnóstico y planeación</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identifica los temas a cubrir por un periodo de dos semanas. • Enumera los materiales con que cuentas para impartir tus clases durante este periodo (lecturas, videos, ppt, etc) • Enumera cuáles materiales te hace falta preparar (lecturas, videos, ppt, etc) • Identifica el tipo (individual o colaborativa) y cantidad de actividades que el alumno debe realizar para cubrir los temas planeados. • De estas actividades enumera cuáles serían evaluables y cuáles no. • Fechas probable de entrega de esas actividades evaluables, con base en ello, programar las fechas en que los temas a cubrir, los tendrás que impartir. <p>Tip: Se recomienda hacer una planeación continua dosificada por semanas o ciclos didácticos cortos.</p>	<p>2 Principios de aprendizaje activo</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Cuáles son los principios del aprendizaje activo que aplicaré en el diseño de clase para darle continuidad a la impartición? • ¿Qué estrategias y técnicas didácticas utilizaré para promover la participación activa? 	<p>3 Rol del profesor y del alumno</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Cuál será mi función dentro de las sesiones de clase? • ¿Qué tipo de materiales y recursos utilizaré para fomentar el aprendizaje activo en mi clase? • ¿Qué herramientas tecnológicas utilizaré para fomentar el aprendizaje activo en mi clase? <p>Tip: Toma en cuenta los elementos de Modelo Flexible y Digital</p>
<p>4 Diseño de recursos didácticos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Con los materiales que ya has identificado enlista cuáles podrías transformar en contenidos/actividades para utilizarse en una modalidad de enseñanza en línea. • Enlista cuáles de estos materiales deben ser colocados en la plataforma de gestión de contenidos y cuáles no. <p>Tip: Toma en cuenta los elementos de Modelo Flexible y Digital</p>		
<p>5 Comunicación e interacción</p> <ul style="list-style-type: none"> • Enlista las herramientas de comunicación que estarás utilizando con tus alumnos. • Identifica los tipos y momentos de interacción que tendrás con tus alumnos. <p>Tip: Toma en cuenta los elementos de Modelo Flexible y Digital</p>	<p>6 Evaluación y retroalimentación</p> <ul style="list-style-type: none"> • Debo desarrollar algún instrumento de evaluación para las actividades que mis alumnos sustentado en los principios del aprendizaje activo. • Describe de qué manera brindarás retroalimentación y asesoría a tus alumnos. • Debo utilizar alguna herramienta tecnológica para esta tarea. <p>Tip: Toma en cuenta los elementos de Modelo Flexible y Digital</p>	

1. Poner en práctica un proyecto de marketing emocional utilizando redes sociales y plataformas digitales para promover el interés en un aprendizaje autónomo hacia el uso de nuevas tecnologías.
2. Incorporar estrategias dinámicas en el curso de “Teoría de la Felicidad” para que los alumnos puedan reflexionar acerca de lo que han aprendido, evaluando su pertinencia y factibilidad.
3. Comprobar la utilidad de las aplicaciones utilizadas y considerar las que son pertinentes para el trabajo docente durante épocas de crisis, como el que atravesamos por la llegada del virus COVID-19.
4. Reconocer la participación del estudiante en el proceso de autodescubrimiento y construcción de nuevos hábitos de conducta orientados hacia la búsqueda de la felicidad.

En la siguiente tabla podemos observar algunas aplicaciones que se pueden implementar en el aula virtual como parte de la evaluación en el uso de herramientas tecnológicas que pueden captar el interés del alumno por el curso:

Tabla 1.

Apps utilizadas para la interacción en aulas educativas virtuales

Estrategia	Objetivo	Herramienta
Dinámicas que favorecen la participación y la opinión	Lograr que todo el grupo participe activamente	Wheel decide Mentimeter Polleverywhere Sli.do
Interacción con alumnos		
Dinámicas que favorecen la participación y la opinión	Enganchar y reforzar los conocimientos adquiridos	Jeopardy Factile
Gamificación		
Exámenes rápidos	Reforzar el aprendizaje personalizado	Quizalize Quizziz Kahoot Socrative
Retroalimentación en vivo		
Actividades de aprendizaje	Mejorar la experiencia de aprendizaje	Padlet
Retroalimentación en vivo		

2. Metodología

La investigación fue de tipo descriptiva. Se utilizó una metodología de intervención didáctica del aprendizaje basado en proyectos, fue dividida en cada sesión por tres momentos esenciales: inicio, proceso y salida, ver la tabla 2. De igual manera se utilizaron las plataformas de Google Classroom y Google Meet para impartir las clases y los materiales con los cuáles los alumnos iban a trabajar como parte del programa de Google GSuite proporcionado por la universidad. También fueron administradas a través de las aplicaciones las pruebas cortas para que el alumno pueda autoevaluar su aprendizaje en cada módulo.

La muestra estuvo conformada por un total de 92 alumnos pertenecientes al ciclo séptimo de la carrera, divididos en 3 aulas. Sus edades oscilaban entre los 19 y 21 años. En un principio las aulas contenían el mismo número de alumnado (32), en una de ellas este número disminuyó al desertar 4 alumnos, quedando un total de 28 estudiantes.

Tabla 2.

Momentos esenciales de cada sesión de los módulos

Fases	Actividades
1. Inicio	<ul style="list-style-type: none"> • Fortalecer hábitos • Desarrollar habilidades sociales • Recuperar saberes previos
2. Proceso	<ul style="list-style-type: none"> • Generar nueva información • Ejercitar sus aprendizajes • Demostración del docente
3. Salida	<ul style="list-style-type: none"> • Consolidar aprendizajes • Establecer conclusiones • Cumplimiento de los objetivos del curso

Primera fase. – En esta etapa el estudiante recibía información acerca de conceptos ligados a la psicología positiva: mente subconsciente, las creencias limitantes, pensamientos, sentimientos, acciones y estilos de vida; ya que era necesario guiarlos hacia un autorreconocimiento; para finalmente, resaltar el impacto que tienen las bases de la psicología positiva, logrando que los estudiantes

se motivaran a ampliar sus acciones y actividades. Es por eso que en cada clase se les dejaba un ejercicio práctico que deberían realizar a modo consciente durante toda la semana. Este variaba semanalmente porque se pretendía lograr que el alumno tuviera conocimiento de diferentes ejercicios dinámicos que lo ayudarían a resolver problemas internos de índole emocional y adaptarse con el que más se identificaba, de acuerdo a la parte del cerebro que más utilizaba, es decir, los estilos cognitivos: frontal izquierdo (analítico), frontal derecho (intuitivo), posterior izquierdo (estructural) y posterior derecho (sentimental).

Segunda fase. – En esta etapa se abordó el planteamiento del proyecto, dándoles a los alumnos la libertad de decidir el tema que iban a desarrollar orientado a una responsabilidad social y a las dimensiones pertenecientes al informe de la felicidad global que realiza la ONU cada año. Corresponde a los siguientes ítems: El PBI per cápita, la esperanza de vida sana, la percepción sobre conceptos relacionados a corrupción, apoyo social y generosidad. Es en este proceso que crearán una cuenta comercial en las plataformas de Instagram, Facebook y una adicional que podían escoger y que en su mayoría fue TikTok. Además, se creó un equipo de trabajo en la plataforma Slack en donde los alumnos publicaban a diario el contenido del producto o servicio que querían ofrecer. El contenido que se asignó para cada día, consistía en: publicaciones nuevas, re posteo de publicaciones de otras páginas o cuentas, historias cortas basadas en testimonios propios o de otras personas (storytelling) y finalmente, videos cortos en donde brindaban un consejo útil ligado al producto o servicio en el que iban a trabajar durante el curso.

Tercera fase. – Elaboración de un podcast que contenga el consolidado de todo lo aprendido durante el curso. Entre las plataformas dadas a los alumnos a escoger se encuentran: Ancchor, Spotify y la aplicación de podcast que ofrece Google. Para ello el alumno debía elaborar un guion previamente a fin de evitar las repeticiones y el tartamudeo. Además, tendría que haber practicado impostación de voz e investigar sobre el tema o producto que se deseaba exponer a modo de una Master Class. El mensaje tenía que resaltar los principios del marketing emocional.

Figura 3.

Modelo de Negocio Canvas Lean para el curso de Teoría de la Felicidad

<p>1 Diagnóstico y planeación</p> <p>La asignatura corresponde al área de estudios de la Administración y de naturaleza teórico-práctico. Tiene como propósito que el estudiante conozca y aplique los mecanismos psicológicos, sociológicos y neuro científicos de la felicidad.</p> <p>Para el logro de estas capacidades se ha organizado el desarrollo de la asignatura en cuatro unidades:</p> <p>Unidad didáctica I: Naturaleza de la Felicidad</p> <p>Unidad didáctica II: Los mecanismos neurológicos y sociales</p> <p>Unidad didáctica III: La felicidad y el entorno</p> <p>Unidad didáctica IV: Las emociones y su relación con la felicidad</p>	<p>2 Principios de aprendizaje activo</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conocer los diferentes conceptos, teorías y técnicas relacionadas al concepto de felicidad y calidad de vida. • Reconocer la importancia de la felicidad y la inteligencia emocional para el logro de objetivos en las organizaciones. • Evaluar el impacto de los cambios tecnológicos en los cambios de paradigmas respecto de la gestión del talento humano. • Comprender las nuevas formas de gestionar el mundo feliz asumiendo una actitud reflexiva, creativa, innovadora y responsable. 	<p>3 Rol del profesor y del alumno</p> <p>Diseña estrategias de acción, reflexión y aprendizaje, con la finalidad de desarrollar habilidades de liderazgo personal. Utilizando técnicas, teorías y funciones de la corriente humanista y constructivista que, combina elementos cognitivos, afectivos y sociales para la futura vida profesional y personal del estudiante.</p>
<p>4 Diseño de recursos didácticos</p> <p>ASINCRÓNICAS:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Revisión de comunicados, mensajes, revisión de foros y tareas. • Revisión de la presentación de los contenidos y la agenda de la sesión. <p>SINCRÓNICAS:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Videoconferencia: Google meet. • Desarrollo de la clase participativa e inmediata. grupos dinámicos. 		
<p>5 Comunicación e interacción</p> <ul style="list-style-type: none"> • Análisis documental bibliográfico. • Revisión de la presentación de los contenidos. • Conformar equipos de estudiantes para actividades académicas. • Utilizar la aplicación Slack para comunicarse como equipo y apoyarse a potenciar la interacción en redes sociales. 	<p>6 Evaluación y retroalimentación</p> <ul style="list-style-type: none"> • Planificación de contenidos en redes sociales, mediante calendario de actividades. • Conformación de una tribu digital que sirva de apoyo para potenciar su visibilidad en el CEO. • Elaboración de contenido de enganche basado en el contexto del marketing emocional a través de podcast, storytelling, testimonios, comentarios, recomendaciones y reacciones. 	

Las dimensiones trabajadas en esta investigación tuvieron estrecha relación con cada una de las unidades que correspondían al silabus y fue desarrollado por la investigadora y docente a cargo del curso. Los cuáles fueron: unidad I: Naturaleza de la Felicidad, unidad II: Los mecanismos neurológicos y sociales, unidad III: la felicidad y el entorno empresarial; y, finalmente, la unidad IV: Las emociones y su relación con la felicidad.

Al respecto, Martínez, López, Escamilla. & Álvarez (2017) consideran que el uso de plataformas tecnológicas para la enseñanza solo trae como consecuencia ventajas para los estudiantes, ya que incrementa su nivel de aprovechamiento y los vuelve autodidactas. (p. 23).

Tabla 3.

Instrumentos de selección y análisis de datos

Agente	Instrumentos
Estudiantes	<ul style="list-style-type: none"> • Calendario de contenido de redes • Uso de plataforma Slack • Evaluación del proyecto
Investigadora	<ul style="list-style-type: none"> • Parrillas de observación • Plantilla de autoevaluación • Imágenes • Material audiovisual • Documentales
Equipo organizador	<ul style="list-style-type: none"> • Encuestas • Grupos focales

3. Resultados

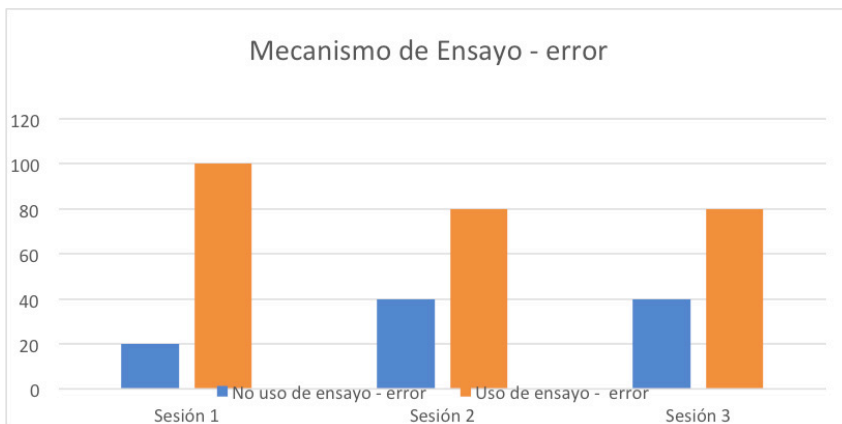
Los resultados se vieron reflejados en cada una de las unidades temáticas.

Dimensión 1: Naturaleza de la felicidad.– Al principio del curso se pudo percibir que, muchos de los estudiantes no entendían cómo un curso denominado “Teoría de la felicidad” podría influir o tuviera relación con la administración de empresas, y es que buscar y mantener un bienestar social va ligado a un desarrollo personal y espiritual y yace bajo el concepto de que no se puede ofrecer de lo que no se tiene; y el concepto de mejora continua nos obliga a hacer hincapié en si lo que hacemos o

a las actividades que realizamos realmente nos hacen sentirnos felices, satisfechos o realizados. Pero en el camino hacia la eficiencia, la efectividad y la eficacia tendemos a tropezar una y otra vez, y son justamente esos tropiezos los que nos ayudan a aprender, a crecer y a descubrir lo que realmente queremos. Cambiar hábitos de conducta no es fácil, es una labor que depende de una inteligencia emocional y el desarrollo de un dominio propio, empieza por reconocer que el problema existe y decidirse a solucionarlo. Es por ello que se plantea la teoría dada por Ausubel (1983) sobre el aprendizaje adquirido por ensayo o error, en donde después de cuestionarnos una y otra vez de formas distintas y corregir una y otra vez nuestros avances, según nuestra propia corrección, nos ayudan a construir nuevos conocimientos, ya sea por asimilación o acumulación.

Era necesario saber si este proyecto merecía ser considerado. Es por eso que en la figura 4 se puede constatar que el 70% de estudiantes de las secciones I, II y III podían reconocer sus creencias limitantes y desde dónde comenzó en un área específica de su vida su problema. Sin embargo, el 91% de los estudiantes de la sección III utilizaron el ensayo y el error, resultados que demuestran que, hasta ese momento los mismos no habían recibido ningún curso que ampliara el tema del manejo de emociones para una mejor toma de decisiones. El curso se había subestimado; de igual forma, los estudiantes estaban convencidos que el curso se volvería completamente teórico y rutinario, por lo tanto, no aprenderían nada nuevo. El proyecto, por el contrario, los introdujo a un aprendizaje activo y colaborativo; además, les ayudó a conocer toda una gama de aplicaciones digitales que pueden incorporar al aula.

Figura 4.
Uso / no uso del ensayo - error



Dimensión 2: Los mecanismos neurológicos y sociales.– Se tuvo que adaptar el silabus a la modalidad semi presencial, ya que se desarrolló en época de pandemia. Cabe resaltar que el curso no había tenido antecedentes, por lo tanto, no existía silabus. Para ello se adecuó al concepto de responsabilidad social, tomando como punto de partida el marketing emocional, ya que es el más estrechamente vinculado a la generación de contenidos que produzcan en los individuos el desarrollo de emociones y pensamientos positivos a partir del consumo responsable, el cuidado del medio ambiente y la calidad de vida de las personas. Dentro de los ejercicios prácticos que los estudiantes tenían que desarrollar cada semana se encontraban ejercicios de meditación, visualización, juegos de memoria y de integración. Es en esta dimensión en donde suele haber confusión.

Se recogen los contenidos que se trabajaron y que integraban la unidad III y IV presentes en el 100% de las situaciones didácticas planteadas, unidad I con 85%, y la menor presencia, la encontramos en la unidad II (25%).

Figura 5.
Contenidos trabajados en cada área



Las cifras obtenidas en esta investigación demuestran que, pese a que el tiempo fue corto para poder ahondar más en los conceptos básicos de la neuropsicología y practicar a fondo los ejercicios pudieron obtener una introspección profunda y trabajar con cada área de su vida, dándole un sentido a todo lo que ha venido desarrollando. Mirando desde otra perspectiva y planteándose nuevas metas.

Dimensión 3: La felicidad y el entorno empresarial.– Reinventarse ya no es una opción, es una necesidad; por lo tanto, debemos enfatizar en los estudiantes que, durante la pandemia, las empresas peruanas para sobreponerse al choque económico; deberían incorporar las nuevas tecnologías a su negocio, revisando la postura de diferentes investigaciones que buscan alternativas de soporte a esta pandemia. El emprendimiento peruano lleva varios años ocupando los primeros puestos en un ranking mundial. Esto se refiere a una fase temprana, según el estudio del Global Entrepreneurship Monitor (2018). Son los emprendedores los encargados directos de sacar adelante el rumbo del país, puesto que tienen las cualidades y habilidades personales necesarias para sobreponerse a cualquier circunstancia adversa. Es por eso que se debe de motivar a los estudiantes a entrenarse en inteligencia emocional, a fin de que puedan sobreponerse a crisis futuras y apelar al concepto de resiliencia global.

Dimensión 4: La emociones y su relación con la felicidad. – En esta unidad se da concordancia con lo expuesto por Mayorga & Rosero (2020) dentro de un modelo educativo, la programación neurolingüística (PNL) termina siendo una herramienta indispensable para el desarrollo del estudiante; ya que contribuye con aspectos sociales de su personalidad y lo ayuda a interactuar de forma positiva con sus compañeros de clase y sus docentes. Además, es importante resaltar la labor de tutoría que desempeña el docente y su influencia en los estudiantes en el desarrollo de sus relaciones interpersonales a la hora de trabajar en equipo. Estas actividades se usan para guiar a los estudiantes, detectando posibles barreras desde diferentes orígenes y culturas hasta factores de riesgo como consumo de alcohol, tabaco o fármacos. Lazo, Y.; Lázaro, J. & Ordaz, M. (2019).

4. Conclusiones

Para el 2019 la automatización ya había llegado a retornos quitando plazas de puestos laborales, reduciendo los montos salariales de los trabajadores y aumentando el costo de inversión para adquirir todo un sistema digital que permitiera a las empresas ser competentes en el mercado. Al respecto, Weller (2020) expresa que la clave del desarrollo económico no sólo está en adquirir e implementar herramientas tecnológicas para cambiar la infraestructura y las comunicaciones en las empresas, sino también, en capacitar a los trabajadores que manipularan estas herramientas. Esto no quiere decir, que tengan que saber necesariamente de programación, pero si deben de tener conocimientos básicos con respecto al uso y la funcionalidad de los instrumentos.

Las redes digitales contribuyen a los contextos de búsqueda de información y curaduría de contenidos digitales. Con respecto al uso e implementación de plataformas digitales para la enseñanza y el aprendizaje Chang (2019) habla sobre que, el uso exclusivo de plataformas digitales va dirigido directamente a sectores no convencionales para crear un ambiente innovador y creativo.

Esta investigación sostiene la premisa expresada por Fuster, Vílchez & Ramírez (2020) quienes aseguran que es necesario contar con líderes para poder visualizar un cambio positivo dentro de cualquier grupo social y que pueden a simple vista resaltar tales características cuando los estudiantes son motivados a modo de recompensa (p.549). Al respecto, la nueva era de las neuroventas muestra a las ventas como las relaciones humanas que tienen como objetivo principal reconocer pensamientos y sentimientos generados en el consumidor actual, que batalla en su mente en contra de la negatividad generada por la angustia, el dolor, el sufrimiento, la muerte, la pérdida y la infelicidad, como consecuencia de la pandemia. Dicho de otro modo, el concepto del marketing emocional, hoy en día, nos dice que, los vendedores, las marcas y las empresas, deben de mantener la empatía para transformar toda esa negatividad en un mensaje de sobrevivencia, adaptación y de avance hacia el futuro. Existen tres emociones generales que toda empresa tiene que generar en su cliente: testimonios que alimenten la confianza; alegría incrementada mediante premios, regalos y promociones; y finalmente, placer dado mediante el uso de diferentes canales de entrega y servicio rápido. Para finalmente, revalorar a la persona como un ser que transmite sentimientos de tranquilidad a los consumidores.

6. Referencia

Ausubel, D., Novak, J., y Hanesian, H. (2014) *Psicología Educativa: Un punto de vista cognoscitivo*. (2ª ed.). Editorial Trillas.

Azuara, O., Fazio, M., Hand, A., Keller, L. Rodríguez, C. & Silva, M. (2020) El futuro del trabajo en América Latina y el Caribe: ¿Cómo puede la tecnología facilitar la recuperación del empleo tras la COVID-19? Banco Interamericano de Desarrollo – BID. p. 28. <https://www.iadb.org/es/trabajo-y-pensiones/el-futuro-del-trabajo-en-america-latina-y-el-caribe>

Bárcena, A., Cimoli, M., García, R., Yáñez, L. & Pérez, R. (2018) *Agenda 2030 y los objetivos de desarrollo sostenible*. CEPAL. Naciones Unidas. Santiago. https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/40155/24/S1801141_es.pdf

Chan, G., Cab, M. y Allí, J. (2019). Curso virtual para la enseñanza de una asignatura de desarrollo personal. *Revista en Investigación en Tecnologías de la Información-RITI*, 7(13), 61-69. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7107359>

Fuster, D., Vílchez, J. & Ramírez, E. (2020). Identidad del líder como potencial en el desarrollo de valores personales de estudiantes universitarios en el Perú. *Praxis Educativa* (uesb.br)

Hanushek, E. (1979). Conceptual and Empirical Issues in the Estimation of Educational Production Functions. *The Journal of Human Resources*, 14, 351- 388. <http://hanushek.stanford.edu/publications/conceptual-and-empirical-issues-estimation-educational-production-functions>

INTEF (2017) *Marco común de la competencia digital docente octubre 2017*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Gobierno de España. https://aprende.intef.es/sites/default/files/2018-05/2017_1020_Marco-Com%C3%BAN-de-Competencia-Digital-Docente.pdf

Jopen, G., Gómez, W. & Olivera, H. (2014) *Sistema educativo peruano*. Documento de trabajo N° 379. Departamento de Economía. PUCP. <http://repositorio.pucp.edu.pe/index/handle/123456789/47020>

Lazo, Y.; Márquez, J. y Ordaz, M. (2019). *La gestión del trabajo educativo en las instituciones universitarias: fundamentos teórico-metodológicos*. *Mendive. Revista de Educación*, 17(3), 454-465.

Martínez, E., López, D., Escamilla, D. & Alvarez, L. (2017). La importancia de las plataformas educativas virtuales como herramientas de apoyo a la educación tradicional. *Revista de Tecnología y Educación*, 1(1), 16-24. [Revista_de_Tecnología_y_Educación_V1_N1_3.pdf](http://www.ecorfan.org/Revista_de_Tecnología_y_Educación_V1_N1_3.pdf) (ecorfan.org)

Mayorga, L. y Rosero, E. (2020). Modelo de Programación Neurolingüística Pops para el desarrollo del comportamiento social de los estudiantes de educación general básica. *Dominio de las Ciencias*, 6(2), 587-615. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7398455>

Ministerio de Educación. (2020). *Programa para la mejora de la calidad y la pertinencia de los Servicios de Educación Superior Universitaria y Tecnológica a nivel nacional*. <https://www.pmesut.gob.pe/>

Ministerio de Educación (2020). *ENDO Remota 2020: Encuesta Nacional a docentes de Instituciones Públicas y Privadas de Educación Básica Regular*. Gobierno del Perú. <http://www.minedu.gob.pe/politicas/docencia/pdf/reportes/16-endo2020-limametropolitana.pdf>

Moll, S. (30 de enero 2018). *Los cinco pilares de la competencia digital docente y sus finalidades*. Educación 3.0. <https://www.educaciontrespuntocero.com/noticias/competencia-digital-docente/>

Morín, E. (2020). *La mente bien ordenada: Repensar la forma, reformar el pensamiento*. Segunda Edición. Grupo Editorial Siglo XXI. México. https://books.google.com.pe/books?hl=es&lr=&id=e7LnDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT142&dq=morin+2020+pensamiento+complejo&ots=me-72UlyML&sig=PrMp8q08EQbqS-xkGPb7qD28mro&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false

Redacción Gestión (02 de agosto de 2016). *Estos son los platos rotos que paga el Perú por tener una educación de baja calidad*. Economía. Gestión. <https://gestion.pe/economia/son-platos-rotos-paga-peru-educacion-superior-baja-calidad-148048-noticia/>

ESAN (2020). *Global Entrepreneurship Monitor Perú 2018-2019*. ESAN Ediciones. https://www.esan.edu.pe/publicaciones/2020/05/07/Final_GEM%202019.pdf

Vaillant, D., Rodríguez, E. y Betancor, G. (2020). El uso de plataformas y herramientas digitales para la enseñanza de las matemáticas. *Ensayo*, 28(108), 718-740. <https://doi.org/10.1590/s0104-40362020002802241>

Pedagogía digital a través de la metodología aprendizaje-servicio en educación inicial

Jesús Emilio Agustín Padilla Caballero¹
Diana Mercedes Galindo Inga²
Martín Gaspar Magallanes Sebastián³

RESUMEN

El estado de emergencia sanitaria global nos ha obligado a brindar un servicio de calidad, por lo que, a través de la mediación tecnológica las instituciones educativas han buscado satisfacer la responsabilidad social educativa y atender esta demanda en los diferentes países de nuestra región Iberoamericana. La investigación permitió interpretar la pedagogía digital haciendo uso de la metodología aprendizaje-servicio como elemento mediador y favorecer la construcción de aprendizajes significativos en la educación inicial. El método usado fue hermenéutico teniendo como informantes a referentes educativos de diferentes países concedores de la metodología y especialistas de la educación inicial. Para la obtención de los resultados se analizó toda la información vertida por los informantes; también se obtuvo la información más actualizada de las diferentes bases de datos de alto impacto; adicionalmente, como resultado se obtuvo un nuevo estado del arte. Se concluyó que la pedagogía digital es un arte donde el docente moviliza todos sus conocimientos y recursos pedagógicos para que a través de la metodología aprendizaje-servicio se logren aprendizajes reales, respondiendo a la demanda social y logrando una educación para la vida enfatizando la importancia de aplicar esta nueva forma de enseñar desde las primeras edades de la educación.

Palabras clave: aprendizaje-servicio, aprendizaje por experiencia, escenarios digitales de aprendizaje, primera infancia, escuela de párvulos

¹ ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9756-8772>

² ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-2495-0866>

³ ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-6920-902X>

1. Introducción

La educación en nuestros días debe garantizar un sistema adecuado que permita brindar a cada ser humano una educación de calidad; es por eso por lo que la igualdad de oportunidades juega un papel importante y relevante a todo nivel y de esta manera logremos altos niveles de equidad en temas educativos, viabilizar y alcanzar la excelencia en educación; cumpliéndose el cuarto objetivo correspondiente al desarrollo sostenible para el 2030 (UNESCO, 2020).

Durante el primer trimestre del año 2020 se inició un estado de emergencia sanitaria a nivel global por la pandemia, alcanzando elevados niveles de mortalidad en toda la raza humana y desequilibrio social en sus diferentes estamentos de gestión, sobresaliendo entre ellos la economía, salud y educación. No obstante, en aquellos días se presentaron múltiples impedimentos para alcanzar la anhelada calidad educativa en toda la región debido a que no estuvimos preparados para afrontar estos nuevos retos digitales que viabilicen una educación que responda a la coyuntura (Padilla, 2020).

En estos tiempos de emergencia sanitaria surge la necesidad educativa de innovar en la forma de enseñar y aprender. Frente a este problema que nunca se resolvió en la enseñanza presencial se presenta el reto de solucionarlo a través de los entornos virtuales de Aprendizaje (EVA) (Vera et al., 2021).

Como respuesta a esta problemática surge la pedagogía digital (PD) con un mayoritario auge donde el docente debe adquirir nuevas formas de enseñar, el estudiante nuevas formas de aprender; todo esto en base a un cambio de cultura de enseñanza entendida dentro de la cultura digital (CD) (Padilla, 2020).

Los nuevos retos que asume la humanidad a través de la educación es preparar a los estudiantes para un futuro que presentará cambios y nuevas tecnologías. La educación digitalizada (ED) podría ser la respuesta a la pregunta: ¿es importante memorizar o aplicar lo aprendido? La investigación propone viabilizar la PD a través de la Metodología Aprendizaje-Servicio (ApS). Pedagogía que combina el proceso de aprendizaje con el servicio a la comunidad mediada a través de los EVA (Magallanes y Padilla, 2021).

Por otra parte, los niños del nivel inicial pueden "jugar-aprendiendo" bajo la premisa del servicio comunitario. Aprender acciones para servir a la comunidad con otras personas en un entorno real. La experiencia de aprendizaje-servicio tiene como objetivo mejorar la calidad de la educación y la calidad de vida local al mismo tiempo. Esta educación basada en proyectos (EBP) se trabaja de acuerdo con el

contexto donde se desenvuelve el niño iniciándola con una correcta provocación, en la cual se les muestra a los niños varios temas de su interés para que elijan democráticamente. Este tipo de ED permite formar al niño para la vida con una correcta práctica axiológica, donde ellos mismos proponen, plantean preguntas, se emocionan y construyen conceptos sobre el tema que verdaderamente desean aprender (Galindo et al., 2021).

La percepción epistemológica justifica la investigación, permitiendo construir un nuevo estado del arte en base a una reflexión crítica sobre los constructos teóricos, las experiencias curriculares actuales, las tendencias educativas, la mediación tecnológica, la construcción de aprendizajes, etc.; todas ellas en las primeras edades y en una educación mediada por la tecnología, donde no solo se enseña por cumplir planes educativos sin sentido social, sino para adquirir aprendizajes significativos, reales y útiles para la vida, viabilizando así la rehumanización de los estudiantes empezando desde la educación inicial (Galindo et al., 2021).

Lograr la rehumanización de nuestros niños desde el nivel inicial garantiza una futura sociedad más justa, noble y solidaria. Según Aizpuru (2008) refirió que, desde la mirada pedagógica existe una dualidad perfecta entre el sujeto que aprende y el que enseña (discente-docente); generándose entre ellos vínculos afectivos, sociales y cognitivos que proyectivamente favorecen la cultura educativa con responsabilidad y democracia, fortaleciendo la construcción de los aprendizajes y desarrollando la actividad, adaptabilidad, libertad y deseo de aprender por auto emoción.

Otra de las teorías a la que se debe prestar atención es el conectivismo postulado por Siemens (2006) quien refirió que existen nodos de aprendizaje entre los cuales la interrelación de la pedagogía y la tecnología se alinean para procurar adaptación en entornos cambiantes, posibilitando aprendizajes relevantes como aquellos que son propios del servicio, el descubrimiento, el aprendizaje en equipo y por qué no adicionar a la lúdica digital. Estando en la actualidad en una mediación tecnológica la educación debe replantearse, brindando una educación para la vida a través de los EVA.

La rehumanización a través el conectivismo son las raíces de la denominada PD; siendo esta entendida como el arte de enseñar haciendo uso de la inteligencia artificial en favor de la construcción de neo aprendizajes entre pares a través de los ordenadores y la internet. Por otra parte, los aprendizajes son procesos y fuentes de nuevas redes de conocimientos entrelazados entre sí (Vallejo et al., 2019).

De la misma manera, la teoría sociocultural de Lev Vygostky aporta a este estado del arte un conocimiento importante entre cómo se aprende en sociedad y se aúna la fijación de lo construido en dicotomía entre el individuo y la sociedad (Guerra, 2020). El aporte más significativo de la teoría viene dándose por la zona de desarrollo próximo (ZDP) entendida como la interdependencia del aprendizaje en comunidad o pares.

La significación no es ajena a la PD, ya que esta se sustenta en la teoría postulada por Ausubel, donde se relaciona lo que se sabe con lo nuevo por aprender; generándose ambientes discente-céntricos, aprendizaje de mayor retención, utilidad y relevancia; complementándose al proceso de aprendizaje y construyendo simultáneamente el conocimiento. La teoría de Ausubel es parte de la base del enfoque constructivista en nuestros tiempos (Tigse, 2019).

Adicionalmente, Ruiz y García (2020) propusieron que, la innovación con tecnología aporta sustancialmente a la metodología ApS; ya que, la reducción de brechas entre lo aprendido en los EVA y los problemas sociales pueden brindar nuevas y mejoradas alternativas de solución a favor de satisfacer la demanda social y educativa. Por otra parte, la PD aplicada con la mediación tecnológica amplifican elementos de difusión de lo aprendido y propicia convocatorias masivas generadoras de aprendizaje social.

Los recursos digitales y la inteligencia artificial fusionada con la pedagogía aportan a esta metodología ApS un sin número de proyectos a realizarse en la sociedad, donde lo construido en los EVA se materializa en favor de la comunidad. Así se tiene a Rosado (2017) quien estableció la relación entre el ApS y los padres de familia, permitiendo el involucramiento de los entes, que hoy por hoy son más que necesarios para la educación en tiempos de pandemia.

El ApS se define como un método experimental usado por la pedagogía donde se proponen proyectos innovadores entre la educación y el servicio comunitario a través de los cuales se desarrolla y fortalece la academia y la conciencia cívica, encaminándose al fin supremo de la educación en todo el globo: socializar al ser humano y hacerlo sensible a su entorno (Tapia 2010).

También, esta metodología basada en acciones, compromiso social, experiencia significativa y axiología desde las ciencias sociales aporta a la educación mediada por tecnología elementos indispensables a la preparación para la vida y formación de seres humanos más sensibles con su medio social (Martínez-Usarralde et al, 2019).

Por otra parte, el ApS se define como una herramienta pedagógica que aporta servicios solidarios a la sociedad. El involucrar a los discentes en proyectos de ApS fortalece mega destrezas en los ámbitos cognitivos, actitudinales, aptitudinales, de ciudadanía, axiológicos, etc.; todas estas destrezas son posibles de alcanzarse y desarrollarse, procurando el anhelado futuro de la humanidad en tiempos de emergencia sanitaria global (Mateu, 2019).

La mediación de la metodología ApS aplicada a la PD queda precisada en alcanzar aprendizaje para la vida y significativo (ApV-S); es por eso que, la interacción entre lo que sabe el niño con lo nuevo por aprender cumple dos condiciones básicas: interés – disposición y didáctica – recursos. Estos últimos deben ser suficientemente atractivos para captar la atención de los niños en las primeras edades (Blancafort et al., 2019).

El ApV-S se deriva de la interrelación entre lo que se sabe y se está por saber en los niveles: personal, comunicativo, de interacción, y negociación. Durante las clases con niños pequeños; los ApV-S tienden a ser fruto de la interacción y participación con base a un interés compartido, mediados en todo momento por un docente. Este tipo de aprendizajes son útiles, poderosos y transformadores, ya que prepara a los niños para brindar alternativas de posibles soluciones a escenarios futuros, donde se desarrolla la seguridad y confianza dentro de un aprendizaje colaborativo y lúdico (Hernández, 2018).

Finalmente, los discentes a edades tempranas necesitan comunicarse de forma corpórea; participar activa y espontáneamente en múltiples actividades que favorezcan el desarrollo de las habilidades espaciales. Por tal motivo, sus necesidades pueden ser alcanzadas usando los EVA con la PD, fomentando actividades propias de la metodología ApS, y desarrollando movimiento, equilibrio, coordinación, madurez neurológica, conocimiento del mundo, etc., por lo que la educación mediada por la tecnología favorece el crecimiento normal de los niños (Quiñonez, 2020).

2. Metodología

La investigación se basa en el paradigma humanista de diseño interpretativo procurando conocer y comprender las acciones humanas a través de sus significados y la vida en sociedad (Montero & Suarez, 2020). Es así como, al estudiar la PD mediada por la metodología ApS se promociona conocer la práctica pedagógica con resultados hacia la comunidad educativa desde la enseñanza de niños a primeras edades donde se fortalece el desarrollo penta-dimensional en

ellos. Estos aspectos son: bio – psico – socio – espíritu – emocional. El enfoque cualitativo permitió explorar el estado de la cuestión de manera subjetiva e intersubjetiva, concibiendo la realidad social como proceso de negociación colectiva en post de construir, entender y comprender la realidad (Galeano, 2020). Es decir, aproximación del conocimiento a través de los que participan y viven la realidad del contexto determinado. Por lo que se pretende interpretar la mediación que tiene la metodología ApS en la educación inicial a través de la PD, mediante entrevistas semiestructuradas con la participación de informantes expertos en enseñanza tecnológica, referentes de la metodología ApS y especialistas en educación inicial que vienen trabajando en tiempos de pandemia.

Tabla 1.
Categoría y subcategorías apriorísticas

Categoría	Subcategoría	Subcategoría
Metodología del Aprendizaje servicio	Aprendizaje-Servicio	Objetivos de Aprendizaje Objetivos de Servicio Vinculación Innovadora
	Escenarios Digitales	Objetivos de Aprendizaje Objetivos de Servicio Vinculación Innovadora
	Educación	Conciencia de lo Aprendido Impacto en la Comunidad Motivación y Compromiso

Fuente: Realizado por los investigadores

Con relación al procedimiento se seleccionó los criterios de inclusión sobre las cualidades que deberían tener los informantes, posteriormente se les invitó y confirmó su participación para las entrevistas, se coordinó la fecha y hora y se les envió previamente las preguntas que se abordarían para alcanzar la claridad, precisión y relevancia de las respuestas. Las entrevistas se realizaron a través de la mediación tecnológica usando la plataforma ZOOM de videoconferencias. Recurso licenciado que permitió el grabado de la entrevista para su posterior degrabado y análisis de la información a través del software estadístico para las ciencias sociales ATLAS.ti en su gna. versión.

El rigor académico quedó precisado por los criterios de credibilidad, acceso a través de códigos abiertos, confirmabilidad, similares resultados sobre la interpretación usando el método aplicado y transferibilidad de los resultados a otros escenarios similares.

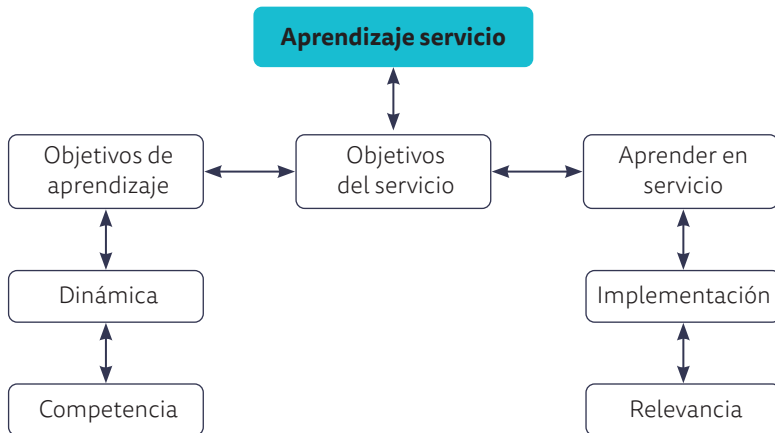
Finamente, los aspectos éticos considerados fueron el respeto a los informantes con relación a sus opiniones y respuestas, la autonomía al expresar sus opiniones e ideas, la solicitud del consentimiento para la realización de la entrevista, la confidencialidad y la legalidad y transferencia del vertido en las entrevistas.

3. Resultados

Objetivo específico 1: Conocer los procesos de la metodología de ApS a través de la PD.

Figura 1.

Procesos de la metodología de Aprendizaje - Servicio en la Educación Superior Universitaria



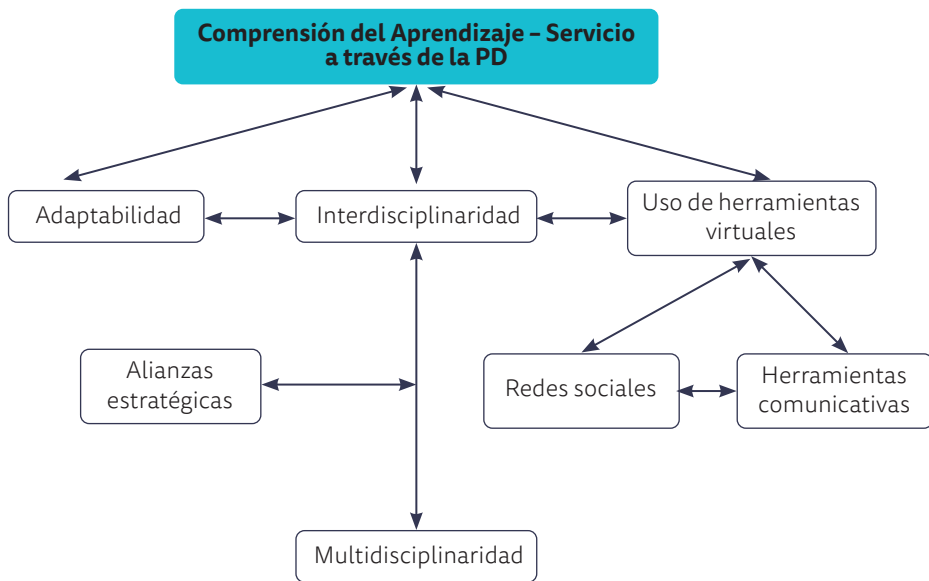
Fuente: ATLAS.ti

Los procesos de la metodología de ApS en una PD relaciona los aprendizajes y el servicio. El objetivo del aprendizaje logra el desarrollo personal y social en estudiantes desde las primeras edades porque el ApS focaliza la justicia social. Las experiencias de aprendizaje deben integrar conocimientos sobre la realidad social, fortaleciendo la ciudadanía y la futura inserción laboral. Por tanto, la educación con PD a través de un entorno vivencial, real y experiencial nos aproxima a brindar posibles soluciones a problemas significativos de la sociedad. El aprendizaje se vuelve significativo cuando los niños usan sus conocimientos y los relacionan con la teoría y la práctica, encontrando sentido, existencia y relevancia sobre el conocimiento que construye.

Objetivo específico 2: Comprender cómo los docentes entienden la metodología de ApS a través de la PD en la educación inicial.

Figura 2.

Comprensión de la metodología de ApS a través de PD en la educación inicial

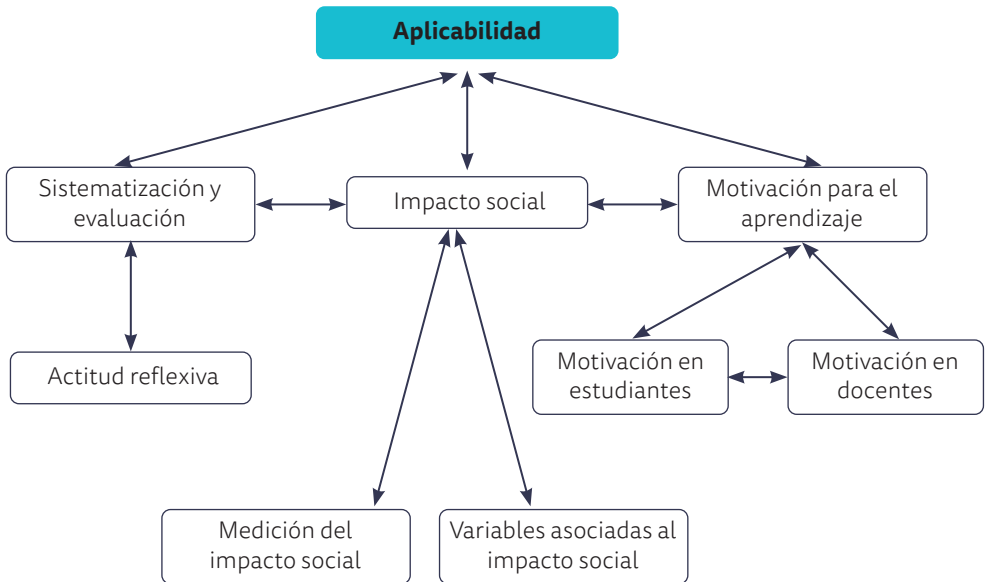


La metodología ApS a través de la interdisciplinariedad viabiliza el trabajo colaborativo con otras disciplinas porque los problemas sociales tienden a ser complejos y requieren de diferentes perspectivas para comprenderlos. Por otra parte, brinda respuestas integrales en favor de la comunidad, propiciando soluciones inteligentes a problemas sociales desde la mirada de los niños y de quienes aprenden bajo esta modalidad y metodología. El ApS requiere trabajar con alianzas estratégicas con el fin de constituir comunidades que favorezcan el desarrollo social. Las alianzas pueden ser con instituciones públicas y privadas. También es importante considerar que las alianzas deben estar alineadas a la naturaleza del proyecto. Por otra parte, el aporte de la PD viabiliza la divulgación de los proyectos con el fin de adaptarlos mejor y generar alianzas sólidas a través de recursos digitales; todo esto en favor de hacer más significativo el aprendizaje de los niños y de todo aquel que construya aprendizaje a través de esta metodología.

Objetivo específico 3: Analizar la aplicabilidad de la metodología ApS a través de la PD en la educación inicial.

Figura 3.

Aplicabilidad de la metodología ApS a través de la PD en educación inicial

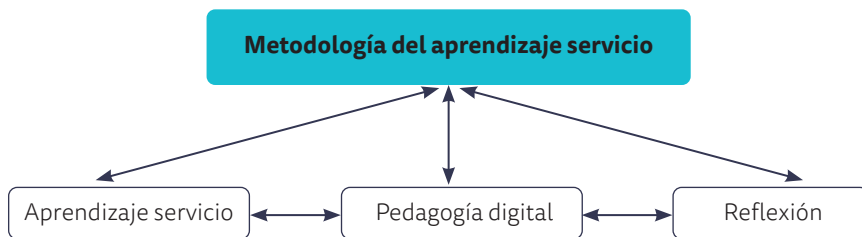


La aplicabilidad a través de la PD se nutre del impacto social, el cual involucra el conocimiento sobre la educación mediada por la tecnología al servicio de la comunidad; de esta manera, sistematizar la diversificación de los aprendizajes de los niños propiciando el aprendizaje por emoción, deseo, necesidad e interés a través de una actitud reflexiva para ambos entes importantes de la educación; el sujeto que aprende y el que enseña. Adicionalmente, la motivación debe ser entendida como elemento amalgamador entre los docentes y los discentes para que los proyectos se puedan medir a través de su impacto en la sociedad y analizar las variantes asociadas a ese impacto. Por otra parte, la aplicabilidad responde al análisis de las verdaderas necesidades e intereses de los estudiantes con el fin de que, juntos les den valor a sus aprendizajes al vértice ellos, en post de mejorar nuestra comunidad y educarlos en valores ciudadanos y desarrollo una educación humanizadora.

Objetivo general: Interpretar la metodología ApS a través de la PD en la educación inicial.

Figura 4.

Metodología ApS a través de la PD en la educación inicial.



La interpretación de la metodología ApS fortalece capacidades, habilidades, destrezas, llevándolas a mega destrezas a través de una adecuada diversificación curricular, donde los docentes de educación inicial proponen a sus estudiantes proyectos significativos de responsabilidad social que satisfacen la demanda educativa y necesidades de la comunidad. De ese modo se aprende sobre el servicio, lo que no solo los educa para la vida sino también los rehumaniza y prepara para sus futuras profesiones, fortaleciendo los valores y la ciudadanía. Así también, el ApS favorece el aprendizaje a través del servicio; vinculando lo que se conoce, se practica, se reflexiona y realiza a través de los EVA con aplicabilidad en la realidad (trabajo de campo).

Con respecto a la PD debe ser entendida como el arte de enseñar con amor y rostro humano a través de los ordenadores o mediación tecnológica, brindando los recursos digitales oportunos para la construcción y adquisición de los aprendizajes propuestos en cada proyecto social. Finalmente, la metodología se puede aplicar a todo nivel de la educación, pero se propone que se realice desde las primeras edades para garantizar el objetivo pedagógico y educativo de socializar, rehumanizar y transformar nuestra sociedad en post del bien común.

4. Conclusiones

Los procesos de la metodología de ApS a través de la PD cobran relevancia en la medida que fortalecen las destrezas ciudadanas formando en valores y satisfaciendo las necesidades sociales con altruismo, civismo y patriotismo mientras se brinda un servicio a la comunidad. Es así como las experiencias curriculares deben satisfacer las necesidades, intereses o demandas de la sociedad a través de tareas y proyectos de responsabilidad social desde la educación.

Comprender el ApS requiere una visión multi e interdisciplinaria a través de aliados estratégicos desde el diseño e implementación de los proyectos, haciendo uso de la pedagogía digital, favoreciendo la adaptabilidad y planificación de los procesos de aprendizaje. La divulgación y materialización de las alianzas estratégicas se garantizan en la medida que se usen las herramientas digitales propias de la PD.

La aplicabilidad del ApS favorece el conocimiento y reflexión sobre los aprendizajes relacionados con las capacidades, habilidades y destrezas propias de aquellas que fortalecen los valores, la sociabilidad, el trabajo en equipo y colaborativo y amor por el lugar donde se vive para transformarlo en un mejor espacio para todos. La PD hace uso de la metodología para que los proyectos se viabilicen adecuadamente.

La implementación de la metodología de ApS logrará el aprendizaje esperado en la medida que busque satisfacer la demanda social desde la educación, siendo directamente proporcional entre la implementación y los logros que se persiguen; la evaluación en el diseño de los proyectos es relevante si satisface las necesidades sociales y de los estudiantes, incluso si estas son propiciadas por los docentes en negociación con sus estudiantes. Se debe tomar en cuenta el nivel de gratificación del docente y el sentido de autoeficacia y solidaridad que desarrolla el estudiante; después de todo, el aprendizaje servicio implica experiencias de aprendizaje que fortalecen destrezas profesionales en los estudiantes en sus primeras edades; así como a todo estudiante que aprenda y construya aprendizajes significativos a través de esta metodología, haciendo uso de la pedagogía digital en el marco del servicio y participación social.

6. Referencias

- Aizpuru Cruces, M. G. (2008). La Persona como Eje Fundamental del Paradigma Humanista. *Acta Universitaria*, 18 (1), 33–40. <https://doi.org/10.15174/au.2008.130>
- Blancafort, C., González, J., & Sisti, O. (2019). El aprendizaje significativo en la era de las tecnologías digitales. En P. Rivera, P. Neut, P. Lucchini, S. Pascual, & P. Prunera (Eds.), *Pedagogías Emergentes en la Sociedad Digital* (pp. 49-60). LiberLibro. https://www.researchgate.net/publication/333093162_EL_APRENDIZAJE_SIGNIFICATIVO_EN_LA_ERA_DE_LAS_TECNOLOGIAS_DIGITALES
- Galindo, D., Castillo, D., Ipanaque, L., & Padilla, J. (2021). Los niños no son un robot, aprendiendo en entornos virtuales, estado del arte 2020. *Centrosur*, 1 (7). <https://doi.org/10.37959/CS.V1I7.90>
- Guerra, J. (2020). El constructivismo en la educación y el aporte de la teoría sociocultural de Vygotsky para comprender la construcción del conocimiento en el ser humano. *Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 7(2). <https://doi.org/10.46377/dilemas.v32i1.2033>
- Hernández, G. (2018). *Psicología de la educación: Una mirada conceptual*. Manuel Moderno https://books.google.com.pe/books?id=o09aDwAAQBAJ&pg=PT131&dq=David+Paul+Ausubel&hl=es-419&sa=X&ved=2ahUKewilqPqZiu_sAhVBGbk-GHe-rB8EQ6AEwAXoECAQQAg#v=onepage&q=DavidPaul Ausubel&f=false
- Magallanes, M., & Padilla, J. (2021). Metodología de aprendizaje - servicio en escenarios digitales en la Educación Superior Universitaria. *Repositorio Institucional - UCV*. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/69469>
- Martínez-Usarralde, M. J., Gil-Salom, D., & Macías-Mendoza, D. (2019). Revisión sistemática de responsabilidad social universitaria y aprendizaje servicio: Análisis para su institucionalización. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 24(80), 149–172.
- Mateu, A. S. (2019). La metodología aprendizaje servicio como factor educativo de resiliencia. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 4(1), 255–266. <https://www.redalyc.org/jatsRepo/3498/349861666025/html/index.html>

Padilla, J. (2020). *Artículo de Investigación -Original Pedagogía Digital a través de la Metodología Aprendizaje-Servicio en Educación Inicial (Revalorando Nuestros Saberes Ancestrales)* | Request PDF. Researchgate. Retrieved December 19, 2021, from https://www.researchgate.net/publication/346658801_Articulo_de_Investigacion_-Original_Pedagogia_Digital_a_traves_de_la_Metodologia_Aprendizaje-Servicio_en_Educacion_Inicial_Revalorando_Nuestros_Saberes_Ancestrales

Rojas, HLV, Alanya-Beltrán, J., de Tejada, NAHP y Caballero, JEAP (2021). Descentralización Educativa en Latinoamérica: Oportunidades y Amenazas en la Calidad Educativa. *Revista de estudios empresariales y emprendedores*.

Rosado, L. (2017). El aprendizaje en servicio y la escuela de padres en las Instituciones Educativas de Piura y Juliaca - 2015 (Tesis Doctoral). 1-69. http://repositorio.une.edu.pe/bitstream/handle/UNE/1646/TD_CE_1639_R1_-_Rosado_Bravo.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Ruiz-Corbella, M., & García-Gutiérrez, J. (2020). Aprendizaje-Servicio en escenarios digitales de aprendizaje: propuesta innovadora en la educación superior (Learning-Service in digital learning scenarios: innovative proposal for higher education). 23(1), 183-198. <https://doi.org/10.5944/ried.23.1.24391>

Siemens, G. (2006). *Knowing Knowledge*. Lulu.com. https://books.google.com.pe/books?id=Pj41TomgKXYC&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false

Tapia, M. N. (2010). La propuesta pedagógica del «Aprendizaje-Servicio»: una perspectiva latinoamericana. *Tzhoeco*, 5, 23-43.

Vallejo, P, Zambrano, G., Vallejo, P., & Bravo, G. (2019). Importancia del Conectivismo en la inclusión para mejorar la Calidad Educativa ante la tecnología moderna. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 4(8), 523-543. <https://doi.org/10.35381/r.k.v4i8.297>

Vera, H. L., Alanya-Beltrán, J., Huapaya, N. A., & Padilla, J. E. A. (2021). Descentralización Educativa en Latinoamérica: Oportunidades y Amenazas en la Calidad Educativa. *Journal businesses*. <https://doi.org/https://doi.org/10.37956/jbes.voio.202>

Tigse, C. (2019). El Constructivismo, según bases teóricas de César Coll. *Revista Andina de Educación*, 2(1), 25-28. <https://doi.org/10.32719/26312816.2019.2.1.4>

Competencias digitales y el Aprendizaje - Servicio en estudiantes de educación de una universidad pública de la ciudad de Lima

Roque Vladimir Carrión Ramos¹
Reyna Luisa Cruz Shuan²
Joanna Alexandra Carrión Pérez³

RESUMEN

Los tiempos actuales exigen nuevas competencias profesionales, así como el uso de metodologías educativas que fomenten la adquisición de estas. La presente investigación tuvo como fin identificar las competencias digitales y su relación con el Aprendizaje - servicio en los estudiantes de Educación de una universidad pública de la ciudad de Lima en el año 2021. Investigación con enfoque cuantitativo, nivel descriptivo correlacional, no experimental transversal. Muestra conformada por 112 estudiantes. Se aplicaron los instrumentos Cuestionario de Auto percepción de la competencia digital del profesorado (CACDP) de los autores Pérez y Rodríguez (2016) y el Cuestionario para la valoración de proyectos de ApS (CVPAS) elaborado por Escofet et al. (2016). Sobre las competencias digitales, los resultados evidenciaron que los estudiantes poseen un nivel intermedio respecto a la relación entre dicha competencia con el Aprendizaje - servicio, el estadístico Ji cuadrado determinó que existe una relación entre ambas.

Palabras clave: Tecnologías de la Información y Comunicación, Competencias digitales, Aprendizaje - servicio.

¹ ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2299-9260>

² ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-4466-0257>

³ ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-8967-1278>

1. Introducción

En los dos últimos años se generó un acontecimiento relacionado a la salud de millones de personas, una emergencia producida por un virus de rápida propagación, el SARS-CoV-2. Esta situación forzó a las personas a un confinamiento obligatorio y a confrontar una crisis en cuanto a actividades como la economía, trabajo y salud (Maguiña et al., 2020), generando un impacto estresante en la población de la mayoría de los países (Armando et al., 2021). Las universidades se vieron obligar a cerrar sus instalaciones físicas, obligándolas a formar profesionales en la virtualidad, aprovechando las TIC para la enseñanza remota. Para UNESCO IESLAC (2020) la formación impartida en las facultades de Educación se vio en el compromiso de realizar clases remotas apoyadas en el uso de la tecnología. Miguel (2020) indica que durante la emergencia sanitaria se identificaron debilidades y/o inconvenientes respecto a las competencias digitales en los estudiantes universitarios.

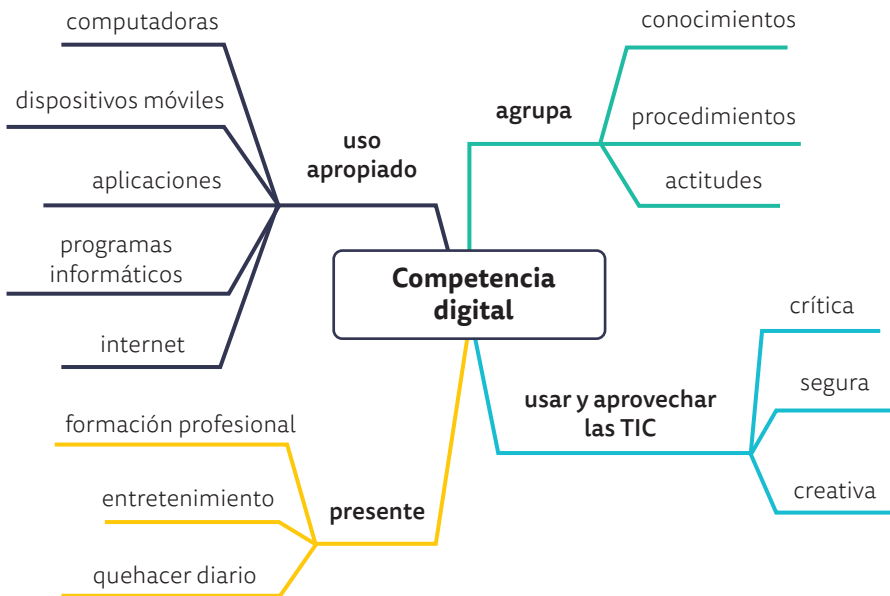
Las dos últimas décadas se caracterizan por el ingreso con fuerza de las TIC afectando distintos campos del desempeño de la economía, salud, trabajo, entre otros. Estas nuevas tecnologías han impulsado novedosas formas y espacios para aprender; sobre este aspecto, Escudero (2001) señala la necesidad de formar a los estudiantes de Educación en competencias ligadas a las TIC para que se adapten y apropien de las herramientas y aplicaciones tecnológicas y así transformar la educación de acuerdo al siglo XXI, estudiantes que son aprendices digitales (Gallardo, 2012) y que están en la obligación de adquirir competencias digitales (Esteve y Gisbert, 2013). Como lo indica Cabero (2007) el uso y aprovechamiento correcto de la tecnología lleva al progreso de la sociedad.

Las facultades de Educación están en la obligación de reformular sus planes curriculares a las exigencias actuales (Comisión Europea, 2010) promoviéndose la adquisición de saberes, procedimientos y actitudes relacionadas a las TIC, las cuales deben ser utilizadas para beneficiar a la comunidad (Pérez, A., 2012). Sobre este aspecto, coinciden Miguel (2006) y Coll (2007) al indicar que los nuevos tiempos exigen a los estudiantes el manipular las tecnologías a través del ensayo y error, aprendiendo de estas con la experimentación, dejando de lado la peligrosa formación bancaria o memorística (Freire, 1971). El presente siglo necesita profesionales de la educación formados en competencias digitales que les permitan aprovechar las tecnologías para la mejora de la sociedad donde se desempeñan y que sean dirigidas para la metodología Aprendizaje - servicio (Mayor y Rodríguez, 2016). Las tecnologías cobrarían un rol para el aprendizaje de los estudiantes de modo colaborativo y cooperativo (Suárez, 2008), un servicio educativo que enlace el quehacer de la universidad y el quehacer social (Freinet, 1971).

Respecto a las competencias digitales, Esteve (2015) indica que la comunidad científica no llega a un consenso de su definición existiendo distintas para cada contexto denominadas competencias TIC o Competencias tecnológicas, siendo polisémico y sus distintas dimensiones están en fase de construcción. Carrión (2020) considera a las competencias digitales, ligadas a la educación, como el uso correcto y aprovechamiento de las nuevas tecnologías para la enseñanza y aprendizaje, siendo precavidos en la seguridad al ser utilizadas, crítica en su administración y para la creación de material y/o contenido digital, dicha competencia debe estar presente en su formación profesional, en su quehacer diario, así como en actividades recreativas o de entretenimiento.

Figura 1.

Definición de Competencia digital. Datos tomados de Carrión (2021).



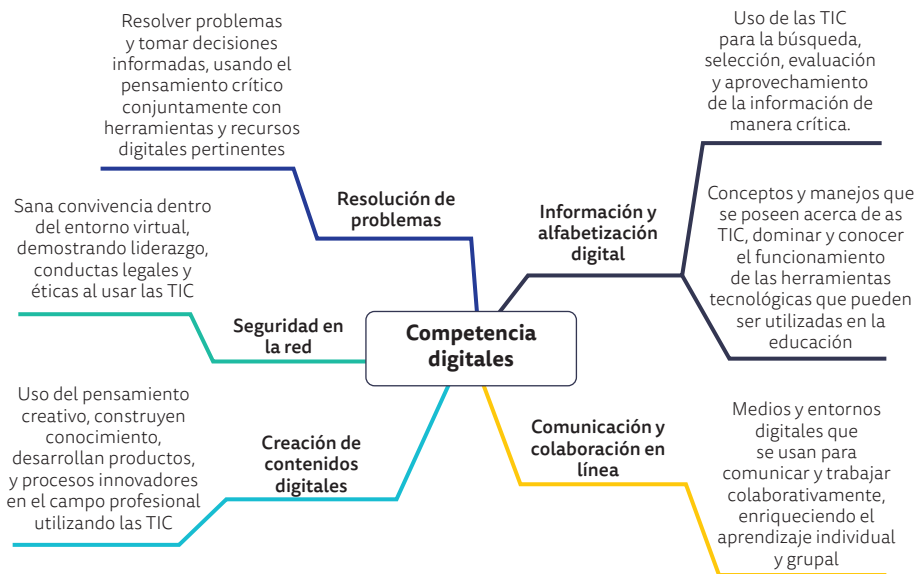
Los estudiantes de Educación deberán tener dominio respecto a los conocimientos y procedimientos de las TIC, en lo pedagógico y lo técnico; esto le permitirá tener una actitud positiva para pasar de consumidor de tecnología a creador con tecnología, y así aplicar todo lo adquirido en beneficio de su comunidad física y/o virtual a través del Aprendizaje – servicio (Suárez et al., 2021).

Sobre las dimensiones de esta competencia, el Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y Formación del Profesorado (INTEF, 2017) plantea cinco dimensiones obligatorias las cuales giran entre sí, siendo las siguientes:

La figura 2 sintetiza las dimensiones de la competencia digital asumidas en el estudio.

Figura 2.

Dimensiones de la competencia digital. Datos tomados de Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y Formación del Profesorado (INTEF, 2017)



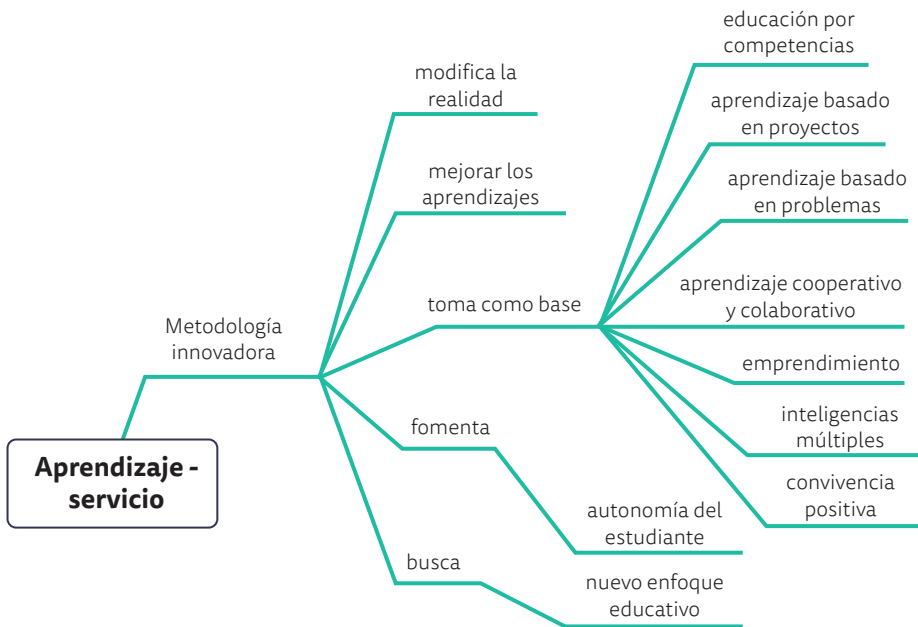
Respecto al Aprendizaje-servicio, en adelante ApS se presentan inconvenientes para definirla: es polisémico porque cada contexto lo conceptualiza e interpreta acorde a su realidad (Mayor y Rodríguez, 2017) considerándose como metodología educativa o práctica pedagógica que fusiona lo educativo con lo social (Mayor, 2019a). Puig y Palos (2006) la consideran como un proyecto educativo novedoso que articula el aprendizaje con el servicio social para resolver necesidades y/o problemas de la comunidad. Para la UNIR (2020) es una metodología donde los estudiantes van a dirigir sus aprendizajes al servicio social, movilizarán todas sus competencias para transformar y/o mejorar su comunidad; ellos se convertirán en aprendices autónomos y protagonistas, expertos en resolver problemas reales y comprometidos con su entorno, pues lo aprendido adquiere un valor solidario.

Por otro lado, Mayor (2019b) lo considera como la práctica pedagógica donde los estudiantes adquieren aprendizajes y lo administran a favor de su comunidad, unen lo educativo y el servicio en una sola propuesta con un propósito pedagógico y social, dan soluciones reales a las necesidades del entorno donde se desenvuelven, sea físico o virtual. Por otro lado, Lázaro et al. (2021) la definen como estrategia pedagógica que debe ser usada en la adquisición de las competencias digitales, puesto que fomenta aprendizajes autónomos usando las TIC con responsabilidad social, promoviendo la innovación, la comunicación y los equipos de trabajo.

La figura 3 sintetiza la definición del ApS que se asume en la investigación.

Figura 3.

Definición del Aprendizaje-servicio (ApS). Datos tomados de Puig y Palos (2006), (Mayor y Rodríguez, 2016), Ochoa y Pérez (2019), UNIR (2020).

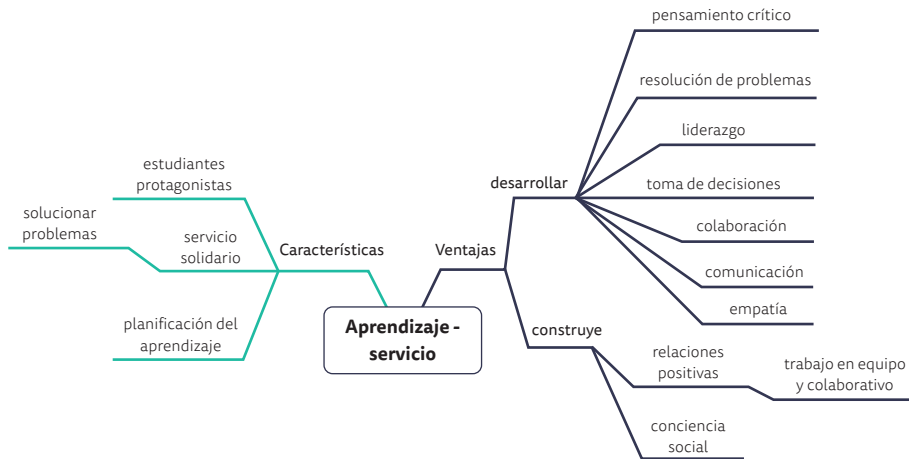


Teniendo en cuenta a Mayor y Rodríguez (2016) se describe al ApS como una metodología con gran potencial educativo, que permite el protagonismo, la colaboración y la autonomía; los estudiantes diseñan actividades de solución inmediata y/o progresiva a la problemática de su comunidad, enlazan el sílabo con la realidad de su entorno, trabajando el pensamiento crítico, el pensamiento

creativo, la concientización, la reflexión de lo aprendido y la resolución de problemas. Lázaro et al. (2021), Ochoa y Pérez (2019), Rubio y Escofet (2017) coinciden al considerar al ApS como un arma pedagógica que debe ser parte de los planes curriculares porque promueve la participación y trabajo en equipo entre los agentes de la educación -estudiantes, docentes y comunidad-, donde se aprende a emplear las TIC y a convivir, a identificar las necesidades del entorno sea físico o virtual, existiendo una predisposición para el servicio, la evaluación continua y a la creación de alianzas con instituciones locales.

La figura 4 sintetiza las ventajas y características del Aprendizaje-servicio.

Figura 4.
Características y ventajas del Aprendizaje-servicio (ApS).

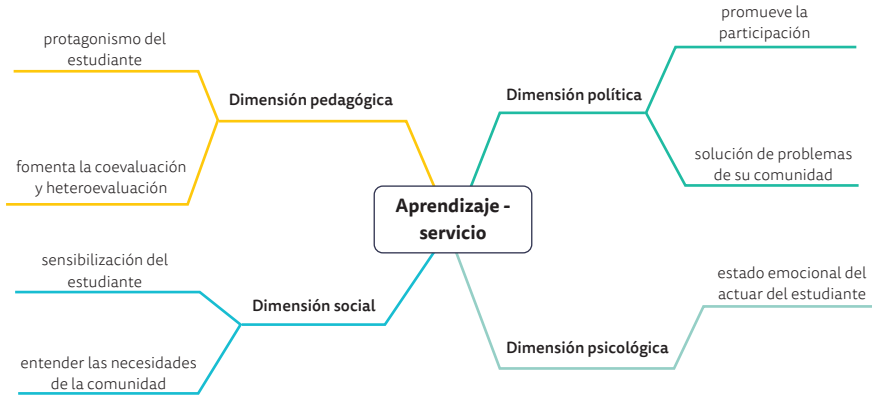


Respecto a las dimensiones del ApS, Ochoa y Pérez (2019) y Mayor (2019a) coinciden al señalar las dimensiones: pedagógica, política, social, psicológica; estas tienen la intención de unir el aprendizaje experiencial, los desempeños y el servicio a la comunidad en una sola idea pedagógica innovadora, donde los estudiantes se sensibilicen y entiendan las necesidades de su entorno, no debiéndose confundir con actividades como el voluntariado, el trabajo de campo y/o de ayuda social.

La figura 5 resume las dimensiones del ApS

Figura 5.

Dimensiones del Aprendizaje-servicio (ApS). Datos tomados de Ochoa y Pérez (2019) y Mayor (2019a).



Los tiempos actuales obligan a introducir el ApS y las competencias digitales dentro de la formación profesional de los estudiantes de Educación. Sobre este aspecto, Suárez et al. (2021) señalan la necesidad de prepararlos para que asuman los desafíos de su comunidad a partir del aprovechamiento de las TIC, que sepan dar razones y utilidad a lo adquirido en su formación para solucionar problemas, trabajar solidariamente, y que viertan en la práctica toda la teoría aprendida, convirtiéndose en aprendices continuos y autónomos.

En el Perú no abundan las investigaciones respecto a las variables competencias digitales y el ApS, por lo que la investigación propone las siguientes interrogantes: ¿Cómo se presenta el nivel de competencias digitales en los estudiantes de Educación? ¿Cómo se relacionan la competencia digital y el ApS? ¿El sexo se asocia con la adquisición de dicha competencia? El estudio busca identificar el nivel de las competencias digitales, así como la relación entre dichas competencias y el ApS para así entender si a partir del uso seguro, crítico y creativo de las tecnologías –competencias digitales– los estudiantes podrán destinarlas para realizar el Aprendizaje - servicio.

2. Metodología

La investigación fue de tipo básico, enfoque cuantitativo, usó la estadística para contrastar las hipótesis empleándose el estadístico Ji cuadrado de Pearson para confrontar las variables del estudio, donde el valor $\leq .05$ señala una relación entre estas, pero si el nivel de significancia es $> .05$ indica que existe independencia, no habiendo relación; fue de nivel descriptivo correlacional, no se manipularon las variables, siendo no experimental transversal.

La población estuvo conformada por 112 estudiantes de las especialidades de inicial, primaria y secundaria del X semestre académico de 2021 de la E.P. de Educación de una universidad pública. Al tener acceso a la población total fue una muestra censal (Ramírez, 1999), la cual estuvo constituida por estudiantes entre 22 a 30 años de edad, donde 65 (58%) fueron del sexo femenino y 47 (42%) correspondieron al sexo masculino.

En el estudio se emplearon instrumentos válidos, confiables y estandarizados. Para la variable competencia digital se destinó el Cuestionario de Autopercepción de la competencia digital del profesorado (CACDP) de los autores Pérez y Rodríguez (2016) conformado por 21 reactivos, ordenados en 5 dimensiones, con puntuaciones de 0 a 4, donde el 0 hace referencia a sentirse ineficaz a lo exigido y el 4 señala la creencia del dominio completo de lo que se presenta. El baremo del cuestionario se dividió en niveles básico, intermedio y avanzado: el nivel básico se ubica entre los 21 a 49 puntos, el nivel intermedio entre 50 a 77 y el nivel avanzado entre 78 a 105. Respecto a la variable Aprendizaje - servicio se empleó el Cuestionario para la valoración de proyectos de ApS (CVPAS) elaborado por Escofet et al. (2016) que consta de 16 reactivos distribuidos en cinco dimensiones. Sobre la confiabilidad de los instrumentos, ambos obtuvieron valores superiores a 0,8; por otra parte, la validez de Aiken de los dos cuestionarios alcanzó 0,94.

3. Resultados

Sobre los niveles alcanzados por los estudiantes en la competencia digital se detalla en la tabla 1, el nivel intermedio obtuvo un 73,2%, por otro lado, el nivel avanzado alcanzó un 18,7%.

Tabla 1.

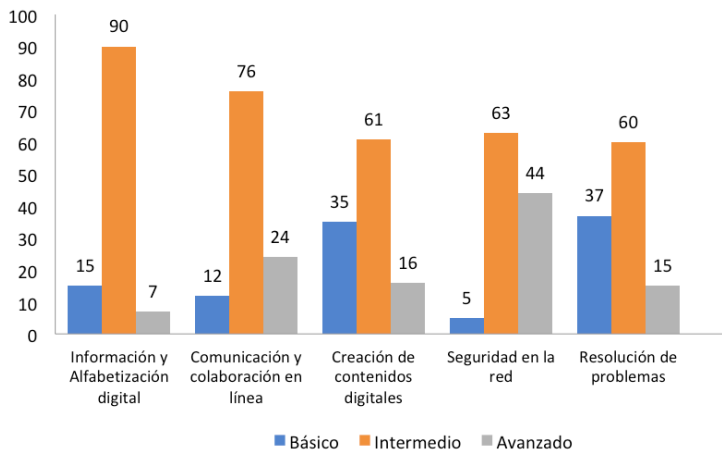
Distribución de frecuencias y porcentajes de la competencia digital.

	Frecuencia	Porcentaje
Nivel básico	9	8,1%
Nivel intermedio	82	73,2%
Nivel avanzado	21	18,7%

La figura 6 detalla las frecuencias alcanzadas por los estudiantes respecto a las cinco dimensiones de la competencia digital.

Figura 6.

Frecuencias de las dimensiones de la Competencia digital



En la tabla 2 se observa los porcentajes obtenidos por los estudiantes en las cinco dimensiones de la competencia digital.

Tabla 2.

Porcentajes de las dimensiones de la Competencia digital.

	Información y Alfabetización digital	Comunicación y colaboración en línea	Creación de contenidos digitales	Seguridad en la red	Resolución de problemas
Nivel básico	13,3%	10,7%	31,2%	4,4%	33%
Nivel intermedio	80,3%	67,8%	54,4%	56,2%	53,5%
Nivel avanzado	6,4%	21,4%	14,2%	39,2%	13,3%

En cuanto a la relación que existe entre ambas variables, Reguant et al. (2018) explica que si el valor de significancia es $\leq 0,05$ señala una asociación o dependencia, siendo independientes si el valor alcanzado es $> 0,05$.

Se detalla en la tabla 3 que el estadístico Ji cuadrado obtuvo un valor de .298 $> 0,05$, no existiendo relación y/o asociación entre las competencias digitales y el sexo de la muestra, esto significa que para adquirir dichas competencias el sexo no es determinante.

Tabla 3.

Relación entre el sexo de los estudiantes y la competencia digital.

		Competencia digital			
		Nivel básico	Nivel intermedio	Nivel avanzado	Total
Femenino		3	46	14	63
Masculino		6	35	8	49
Total		9	81	22	112
Total %		8,1%	73,1%	18,7%	100%
Ji cuadrado de Pearson	gl				2
	X ²				2,42
	sig				.298

Sobre la relación que se da entre el sexo de la muestra con las cinco dimensiones de la competencia digital, los valores alcanzados luego de aplicar la prueba Ji cuadrado se muestran en la tabla 4.

Tabla 4.

Correlación entre el sexo de la muestra y cada una de las dimensiones de la competencia digital.

	Sexo		
	Ji cuadrado		
	X ²	sig	Dependencia o asociación
Información y Alfabetización digital	1,32	.521	No
Comunicación y colaboración en línea	1,13	.571	No
Creación de contenidos digitales	1,97	.377	No
Seguridad en la red	0,37	.836	No
Resolución de problemas	3,76	.154	No

Respecto a la relación entre las variables competencia digital y el ApS se observa en la tabla 5 al aplicar la prueba Ji cuadrado que se obtuvo un valor de .022 esto significa que existe relación entre ambas.

Tabla 5.
Relación entre la Competencia digital y el ApS

		Aprendizaje-servicio			
		Nivel básico	Nivel intermedio	Nivel avanzado	Total
Competencias digitales	Nivel bajo	4	14	7	25
	Nivel medio	3	55	9	67
Total	Nivel alto	2	13	5	20
	Total	9	82	21	112
Ji cuadrado de Pearson	gl				2
	χ^2				7,61
	sig				.022

4. Discusión

Respecto las competencias digitales los estudiantes obtuvieron un nivel intermedio como se detalla en la tabla 2, lo cual significa que no están siendo preparados en dichas competencias. Sobre este aspecto, Jiménez (2015) indica que los futuros educadores no están adquiriendo conocimientos para usar y aprovechar las tecnologías para su formación inicial y continua. A su vez coinciden Mena (2017), Castro (2017), Guamán y Paredes (2016) y Gallardo et al. (2016) en señalar que un nivel básico y/o intermedio pueden tener como origen a planes curriculares desactualizados que no incluyen a las tecnologías emergentes como contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales a desarrollar, existiendo un uso inadecuado; Centeno y Cubo (2013) señalan la necesidad de promover y dirigir una actitud positiva hacia las nuevas tecnologías. Gallardo (2012) sugiere que las facultades de Educación identifiquen de manera anual en sus estudiantes cómo van adquiriendo las competencias relacionadas a las TIC. Se hace obligatorio que los centros de formación docente–Institutos pedagógicos y universidades– evalúen y replanteen sus planes curriculares de acuerdo a las exigencias actuales buscando enriquecer las competencias digitales para que así sus estudiantes egresen con un nivel avanzado en dichas competencias y se desempeñen con éxito en el presente siglo.

Sobre las competencias digitales y su relación con el sexo de la muestra, en la tabla 3 y 4 se observa que no existe relación entre ambas, así como con cada una de sus dimensiones. El estadístico Ji cuadrado obtuvo un valor sig. 298, siendo $> 0,05$ existiendo independencia. Sobre este aspecto, Pozuelo (2014) señala que para adquirir competencias digitales es necesario despertar en los estudiantes la curiosidad, criticidad y creatividad en el uso de las TIC, independientemente del sexo de las personas.

A partir de los resultados observados en la tabla 5 la prueba Ji cuadrado obtuvo un valor sig. 022, lo que indica una dependencia o relación entre las competencias digitales y el ApS. Teniendo en cuenta a Fuertes et al. (2021) y Opazo et al. (2016) se puede señalar que el ApS debe ser incluido como estrategia educativa en los sílabos universitarios, además, Mayor (2019a) coincide con Lorenzo et al. (2019) en indicar que las competencias digitales deben ser trabajadas conjuntamente con el ApS, los centros de formación docente deben evaluar sus planes curriculares e introducirlos de manera obligatoria para formar futuros educadores para el siglo XXI.

En la tabla 2 se observa que los estudiantes obtuvieron un nivel intermedio en la dimensión Información y alfabetización digital, lo que indica una preparación inadecuada en la búsqueda de información y el manejo de dispositivos tecnológicos: los estudiantes pueden carecer de estrategias para seleccionar contenido confiable de Internet, sumado a una posible dificultad para manipular por cuenta propia algún programa o aplicación informática ligada a la educación. Suárez (2019) señala que la alfabetización tecnológica o digital no debe ser reducida a la manipulación de dispositivos inteligentes para el entretenimiento u ocio, por el contrario, debe ser dirigida para trabajar el ApS, utilizándolos para impartir talleres a personas de su comunidad que presentan dificultades en el uso de las TIC, uniendo la didáctica y la tecnología. A su vez, Benito (2000) indica que los estudiantes deben tener dominio de los dispositivos y/o programas informáticos que les sirva para su campo profesional; esto les permitirá desarrollar programas de capacitación para la búsqueda confiable de información, ligando lo pedagógico y tecnológico con lo social.

A partir de los resultados que se detallan en la tabla 2, los estudiantes obtuvieron un nivel intermedio respecto a la dimensión de Comunicación y colaboración en línea, siendo sinónimo de una carencia de competencias para compartir información profesional a través de los canales virtuales y colaborar con sus pares académicos a través del uso de las TIC; esta situación debe ser tomada con suma urgencia por las autoridades de los centros de formación docente. En cuanto a la relación de esta dimensión con el ApS, los estudiantes deberán trabajar en su

comunidad en programas de capacitación sobre el contenido que comparten en redes sociales y conversaciones en línea, buscando la comunicación e intercambio de conocimientos afines entre los miembros de la comunidad mediante la creación de comunidades virtuales de aprendizaje. Sobre este aspecto, De Benito et al. (2004) señalan que se deben emplear las redes sociales u otros espacios virtuales para exhibir, cuestionar, colaborar, comunicar y compartir el conocimiento; del mismo modo, Pérez, M. (2012) indica que las nuevas tecnologías usadas en la comunicación ligadas al ApS fortalecen la relación entre lo pedagógico, lo tecnológico y lo social haciendo factible la solución de problemas del entorno y la adquisición de dicha dimensión.

Respecto a los resultados observados en la tabla 2 se muestra que los estudiantes se ubicaron en la dimensión Resolución de problemas en el nivel intermedio con un 53,5%, datos que señalan que no poseen las competencias para utilizar las tecnologías y el pensamiento crítico/reflexivo para solucionar dificultades, situación alarmante que debe ser tomada en cuenta por las facultades de Educación. Relacionando dicha dimensión con la metodología educativa ApS los estudiantes podrían diseñar programas de capacitación en TIC en su comunidad para elaborar tutoriales digitales que solucionen dificultades y/o problemas del entorno como pueden ser la reparación de máquinas y artefactos, videos académicos de diversas asignaturas, etc. Sobre este aspecto, Opazo et al. (2016) señalan que el uso de las nuevas tecnologías para la resolución de problemas fomenta el pensamiento crítico-reflexivo convirtiendo a los estudiantes en autónomos de su aprendizaje, comprometidos con su comunidad, líderes y pensadores computacionales.

En lo referente a la dimensión Seguridad en la red se observa en la tabla 2 que los estudiantes obtuvieron un nivel intermedio con un 56,2%, esto puede significar que limitan su uso para actividades alejadas de lo académico (Cabezas y Casillas, 2017) divulgan contenido inapropiado en la web (Gallego et al., 2017) no protegen su ciudadanía o identidad digital(o carecen de esta), construyen un perfil alejado de lo profesional en Internet, dejando un rastro o huella digital que puede ser perjudicial cuando empiecen a desempeñarse como docentes (Carrión, 2020) estado que debe ser corregido por la comunidad universitaria. En cuanto a la relación de esta dimensión con el ApS se pueden diseñar programas de capacitación, donde los estudiantes serán especialistas en pedagogía digital, brindando información para que los miembros de su comunidad sepan construir su identidad digital la cual engloba conocimientos como protección de datos personales, rechazo al ciberacoso, sexting y nomofobia, contraseñas seguras, manejo de las redes sociales, entre otros; los estudiantes serían los encargados de formar ciudadanos expertos en el uso seguro de las TIC (Carrión 2021). Teniendo en

cuenta a Opazo et al. (2016) y Pérez y Ochoa (2017) al ligar la dimensión Seguridad en la red con el ApS, se unirían la teoría y la práctica, los estudiantes adquirirían una responsabilidad social y de pertenencia a su comunidad al formar personas con ciudadanía digital idónea.

A partir de los resultados que se detallan en la tabla 2 los estudiantes obtuvieron un nivel intermedio en la dimensión Creación de contenidos digitales, lo que señala que la manipulación de dispositivos inteligentes móviles, así como el uso de las redes sociales no es garantía de que ellos diseñen y/o produzcan contenido digital relacionado a su campo profesional y por ende el uso que le dan a las TIC es de consumidores mas no de creadores. Sobre la relación entre esta dimensión con el ApS los estudiantes podrían capacitar a los miembros de su comunidad para crear contenido digital de acuerdo a su profesión u oficio como pueden ser tutoriales digitales, canales de video, libros digitales, marketing digital, etc. Sobre este aspecto Lázaro et al. (2021) indican que resulta útil trabajar las metodologías educativas: Aprendizaje basado en problemas y/o proyectos, trabajo en equipo y el ApS, ambas acompañadas de las TIC.

5. Conclusiones

Concluyendo, se hace urgente preparar en competencias digitales desde el inicio de la carrera profesional a los estudiantes, así como la inclusión en los planes curriculares de la metodología educativa ApS, con el fin de prepararlos para las exigencias del siglo XXI, formando un tridente pedagógico en lo didáctico, lo social y lo tecnológico. Sobre este aspecto, García y Lalueza (2019) señalan la productividad de insertar las TIC y el ApS en las sesiones de aprendizaje porque fomentan la reflexión, el actuar social y las habilidades digitales, formando estudiantes conscientes, autónomos, reflexivos y críticos.

Sobre la Información y Alfabetización digital los estudiantes deben ser preparados como expertos para dar formación a su comunidad en el manejo de las TIC y en la selección de información válida y confiable. En cuanto a la Comunicación y colaboración en línea los estudiantes deberán ser especialistas en estrategias para divulgar y colaborar en la web, asesorando a su comunidad, sea de manera presencial o virtual. Respecto a la Resolución de problemas los estudiantes tienen que ser formados para usar el pensamiento crítico al manipular las TIC, permitiéndoles resolver con facilidad situaciones problemáticas de su comunidad apoyados en las nuevas tecnologías. Sobre la Seguridad en la red los estudiantes divulgarán estrategias de cómo fortalecer la ciudadanía digital de los miembros

de su comunidad, siendo considerados como referentes en el entorno virtual. En cuanto a la Creación de contenido digital los estudiantes tienen que ser productores de recursos digitales y transmisores de estos saberes a su comunidad, los miembros de su entorno diseñarán materiales para la solución de sus problemas apoyados en las TIC. Teniendo en cuenta a Mayor (2019b) es ventajoso usar la metodología educativa ApS y las TIC para que los estudiantes adquieran las competencias digitales, a su vez, serán competentes para trasladar y unir saberes a situaciones de su entorno virtual y/o físico; esto les permitirá desenvolverse con éxito en el siglo XXI.

Se hace necesario que las facultades de Educación reestructuren sus planes curriculares, introduciendo en la formación docente nuevas metodologías como el ApS y las relacionadas al uso de las TIC (Mayor, 2018) concientizando de manera crítica y reflexiva a los docentes y estudiantes en la necesidad de adquirir las competencias digitales y de trabajar a la par con su comunidad a través del ApS.

Es esencial que los estudiantes al egresar posean un nivel avanzado de competencias digitales, actúen como aprendices autónomos y sepan aplicar el ApS cuando se desempeñen profesionalmente; estudiantes que sepan hacer seguimiento académico, comunicarse con su comunidad, trabajar de manera colaborativa, autoevaluarse, acceder con facilidad al mundo de las TIC, interactuar con su entorno, diseñar programas de capacitación (Mantilla y Negre, 2021; Moreno y Salinas, 2011; De Benito, 2000; Pérez, 1994). Las competencias digitales deben englobar lo pedagógico, lo tecnológico y lo social articulándose con el ApS y viceversa, una simbiosis educativa que permita acercarse a las necesidades de la comunidad y dando solución a estas (Fuertes et al., 2021; Lorenzo et al., 2019; Mayor, 2019b). El ApS al ser trabajado con las TIC beneficia al estudiante en lo profesional, dándole a la vez la responsabilidad social y educativa necesaria para que se convierta en líder de su entorno físico y virtual.

6. Referencias

Armando, G., Gonzáles, G., & Paredes, J. (2021). Desempeño y formación docente en competencias digitales en clases no presenciales durante la pandemia COVID-19. *Revista Científica Internacional*, 1, 139-153. doi: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/8070339.pdf>

Cabero, J. (2007). *Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Educación*. Madrid: McGraw-Hill.

Cabezas, M. & Casillas, S. (2017). ¿Son los futuros educadores sociales residentes digitales? *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 19(4), 61-72. doi: <https://doi.org/10.24320/redie.2017.19.4.1369>

Carrión, R. (2020). *Uso de las TAC y su relación con las competencias digitales en estudiantes de Educación de una universidad pública*. [Tesis de posgrado, Universidad Peruana Cayetano Heredia] https://repositorio.upch.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12866/7801/Uso_CarrionRamos_Roque.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Carrión, R. (2021) *Frecuencia de uso de las TIC y evaluación del perfil de competencias digitales en estudiantes del décimo ciclo 2019-II de la E. P. de Educación de la UNMSM*. [Tesis de maestría, Universidad Nacional Mayor de San Marcos]. Repositorio institucional Cybertesis UNMSM.

Castro, P. (2017) *Competencias digitales para la alfabetización digital de los estudiantes de primer año de la carrera de turismo de la Universidad Mayor de San Andrés de la gestión 2016*. [Tesis de maestría, Universidad Mayor de San Andrés, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. La Paz, Bolivia]. Recuperado de <https://repositorio.umsa.bo/xmlui/handle/123456789/10488>

Centeno, G., & Cubo, S. (2013). Evaluación de la competencia digital y las actitudes hacia las TIC del alumnado universitario. *Revista de Investigación Educativa*, 31 (2), 517-536. doi: <https://doi.org/10.6018/rie.31.2.169271>

Coll, C. (2007). Las competencias en la educación escolar: algo más que una moda y mucho menos que un remedio. *Aula de Innovación Educativa*, 161, 34-39.

De Benito, B. (2000). Herramientas para la creación, distribución y gestión de cursos a través de Internet. *EduTec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, (12), a016-a016. Recuperado de <https://doi.org/10.21556/edutec.2000.12.556>

De Benito, B., Gallardo, A., Ordinas, C., Pazos, M., Pérez, A., & Salinas, J. (2004). Estudio sobre 4 modelos de representación del conocimiento en la enseñanza universitaria online. *EduTec 2004 'Educar con tecnologías: de lo excepcional a lo cotidiano'*. https://www.researchgate.net/publication/228583294_ESTUDIO_SOBRE_CUATRO_MODELOS_DE_REPRESENTACION_DEL_CONOCIMIENTO_EN_LA_ENSEANZA_UNIVERSITARIA_ONLINE

De Miguel, M. (2006). Metodologías para optimizar el aprendizaje. Segundo objetivo del Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(3), 71-91. <https://bit.ly/2MBKEQ1>

Escofet, A., Folgueiras, P., Luna, E., Palou, B. (2016). Elaboración y validación de un cuestionario para la valoración de proyectos de aprendizaje-servicio. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21(70). DOI: <https://www.redalyc.org/journal/140/14046162013/html/>

Escudero, J. (2001). La educación y la sociedad de la información: cuestiones de contexto y bases para un diálogo necesario. En F. Blázquez (Coord.), *Sociedad de la Información y Educación* (pp. 31-60). Mérida: Conserjería de Educación, Ciencia y Tecnología.

Esteve, F. & Gisbert, M. (2013). Competencia digital en la educación superior: instrumentos de evaluación y nuevos entornos. *Enl@ce Revista Venezolana de Información, Tecnología y Conocimiento*, 10(3), 29-43. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=82329477003>

Esteve, F. (2015). La competencia digital docente. Análisis de la autopercepción y evaluación del desempeño de los estudiantes universitarios de educación por medio de un entorno 3D. [Tesis de doctorado, Universitat Rovira i Virgili. Tarragona, España]. <http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/291441/tesis.pdf>

Freire, P. (1971). *Pedagogía del oprimido*. Retablo papel.

Freinet, C. (1971). *La escuela popular moderna*. Retablo papel.

Fuertes, M. T., Blanch, S., y Luna, E. (2021). Aprendizaje servicio y prácticas curriculares en los Grados de Educación. <https://bit.ly/3lQOesR>

Gallardo, E. (2012). Hablemos de estudiantes digitales y no de nativos digitales. UT. *Revista de Ciències de l'educació*, 7-21. <https://revistes.urv.cat/index.php/ute/article/viewFile/595/574>

Gallardo, E., Marqués, L., Bullen, M., & Strijbos, J. (2016). Hablemos de aprendices digitales en la era digital. *Revista Mexicana de bachillerato a distancia*, 8(15), 148-182. doi: <http://dx.doi.org/10.22201/cuaed.20074751e.2016.15.57385>

Gallego, M., Torres, N., & Pessoa, T. (2019). Competencia de futuros docentes en el área de seguridad digital. *Comunicar: Revista Científica de Comunicación y Educación*, 27(61), 57-67. doi: <https://doi.org/10.3916/C61-2019-05>

García Romero, D. y Lalueza, J. (2019). Procesos de aprendizaje e identidad en aprendizaje-servicio universitario: una revisión teórica. *Educación XX1*, 22(2), 45-68. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.670>

Guaman, C. & Paredez, R. (2016). *Estudio de las Competencias Digitales Educativas de los docentes de básica media de las Instituciones Educativas de la parroquia Veloz de la ciudad de Riobamba*. [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional de Chimborazo. Riobamba, Ecuador]. <http://dspace.unach.edu.ec/bitstream/51000/1848/1/UNACH-FCEHT-TG-INFORM-000008.pdf>

Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y Formación del Profesorado – INTEF (2017). Marco común de competencia digital docente octubre 2017. https://aprende.intef.es/sites/default/files/2018-05/2017_1020_Marco-Com%C3%BAnde-Competencia-Digital-Docente.pdf

Jiménez, J. (2015). *Estudio sobre los estándares TIC en educación en los futuros docentes de la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid*. [Tesis de doctorado, Universidad Complutense de Madrid. Madrid, España]. <https://eprints.ucm.es/30925/1/T36158.pdf>

Lázaro-Cantabrana, J. L., Sanromà Giménez, M., Molero Aranda, T., & Sanz Benito, I. (2021). La formación en competencias digitales de los futuros docentes: una experiencia de Aprendizaje-Servicio en la universidad. *EduTec. Revista Electrónica De Tecnología Educativa*, (78), 54-70. <https://doi.org/10.21556/edutec.2021.78.2243>

Lorenzo, M., Ferraces, M. J., Pérez, C. y Naval, C. (2019). El profesorado universitario ante el aprendizaje servicio: variables explicativas. *Revista de Educación*, 386, 37-61. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2019-386-426>

Maguiña, C.; Gastelo R.; Tequen, A. (2020) El nuevo Coronavirus y la pandemia dla COVID-19. *Revista Médica Herediana*, 31(2):125-31. doi: <https://doi.org/10.20453/rmh.v31i2.3776>

Mantilla, R. & Negre, F. (2021). Pensamiento computacional, una estrategia educativa en épocas de pandemia. *Innoeduca. International Journal of Technology and Educational Innovation*, 7(1), 89 -106. <https://doi.org/10.24310/innoeduca.2021.v7i1.10593>

Mayor, D. & Rodríguez, D. (2016). Aprendizaje-servicio y práctica docente: una relación para el cambio educativo. *Revista de Investigación Educativa*, 34(2), 535-552. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.34.2.231401>

Mayor, D. & Rodríguez, D. (2017). Aprendizaje-Servicio: una práctica pedagógica que promueve la participación del estudiantado para la mejora escolar y social. *Revista Complutense de Educación*, 28(2), 555-571. http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2017.v28.n2.49623

- Mayor, D. (2019a). El Aprendizaje-Servicio como práctica pedagógica para el desarrollo de competencias digitales y sociales del estudiantado universitario. *Revista Iberoamericana de Educación*, 80(2), 9-28. <https://doi.org/10.35362/rie8023331>
- Mayor, D. (2019b). Servie-Learning as an Innovative Methodological Strategy for the Development of Digital Competences and Citizens. *TECHNO REVIEW. International Technology, Science and Society Review*, 7(2), 57-67. <https://doi.org/10.37467/gka-revtechno.v7.1880>
- Mena, F. (2017). *La competencia digital en el grado de enfermería de la Universidad de Huelva*. [Tesis de doctorado, Universidad de Huelva, Huelva, España]. http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/14672/La_competencia_digital.pdf?sequence=4
- Miguel, J. (2020). La educación superior en tiempos de pandemia: una visión desde dentro del proceso formativo. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (México), L (-),13-40. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27063237017>
- Moreno, J., & Salinas, J. (2011). Resultado del proceso de diseño, desarrollo e implementación de un prototipo de entorno virtual para una comunidad de investigadores en formación. https://www.researchgate.net/publication/232242260_Resultados_del_proceso_de_diseno_desarrollo_e_implementacion_de_un_prototipo_de_entorno_virtual_para_una_comunidad_de_Investigadores_en_Formacion
- Ochoa, A. & Pérez, L. (2019). El aprendizaje servicio, una estrategia para impulsar la participación y mejorar la convivencia escolar. *Psicoperspectivas*, 18(1), 1-13. <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol18-issue1-fulltext-1478>
- Opazo, H., Aramburuzabala, P., y Cerrillo, R. (2016). A review of the situation of servicelearning in higher education in Spain. *Asia-Pacific Journal of Cooperative Education*, 17(1), 75-91. <http://dx.doi.org/10.13140/RG.2.1.3046.1841>
- Pérez, A. (2012). *Competencias docentes para el siglo XXI*. Tinta Fresca.
- Pérez, A. (1994). *La comunicación y los medios en la formación a distancia*. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1410341>
- Pérez, M. (2012). *Educarse en la era digital*. Morata

Pérez, A. & Rodríguez, M. J. (2016). Evaluación de las competencias digitales autopercebidas del profesorado de educación primaria en Castilla y León. *Revista de Investigación Educativa*, 34 (2), 399-415. doi: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.34.2.215121>

Pérez, L. M., y Ochoa, A. (2017). El aprendizaje- servicio (APS) como estrategia para educar en ciudadanía. *Alteridad. Revista de educación*, 2(12), 175-187. <https://doi.org/10.17163/alt.v12n2.2017.04>

Puig, J. & Palos, J. (2006), Rasgos pedagógicos del aprendizaje-servicio. *Cuadernos de Pedagogía*, 357, 60-63.

Pozuelo, J. (2014). *Análisis crítico de la formación permanente del profesorado, como factor clave para la integración eficaz de las TIC en la educación*. [Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Madrid. Madrid, España]. <https://repositorio.uam.es/handle/10486/663389>

Ramírez, T. (1999). *Cómo hacer un proyecto de investigación*. Panapo.

Reguant, M., Vilà, R., & Torrado, M. (2018). La relación entre dos variables según la escala de medición con SPSS. *REIRE Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 11(2), 45-60. <http://doi.org/10.1344/reire2018.11.221733>

Rubio, L. y Escofet, A. (2017). (coords.). *Aprendizaje-Servicio (ApS): claves para su desarrollo en la Universidad*. Octaedro.

Suárez, C. (2008). *Educación y virtualidad*. Lima: Universitaria.

Suárez, C. (16 de septiembre 2019). No es lo mismo hablar de desarrollo educativo con tecnología que de inclusión tecnológica en educación [Entrevista a Cristóbal Suárez]. <https://educared.fundaciontelefonica.com.pe/entrevista-cristobal-suarez/>

Suárez, C., Cervera, P. & Tijera, A. (2021). *Educación en Apurímac*. Aula Magna

UNESCO IESALC. (2020). COVID-19 y educación superior: de los efectos inmediatos al día después. Análisis de impactos, respuesta y recomendaciones. París, Francia: UNESCO. Recuperado de <http://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2020/04/COVID-19-060420-ES-2.pdf>

UNIR (23 de junio 2020). El aprendizaje-servicio: en qué consiste, ventajas y aplicaciones. Recuperado de <https://www.unir.net/educacion/revista/aprendizaje-servicio/>

Uso de las TIC en el retorno a clases en tiempos de COVID-19

Aracelli del Carmen Gonzales-Sánchez¹

Richard Cervantes Juro²

Noemí Mendoza Retamozo³

RESUMEN

Las medidas de confinamiento obligatorio impuestas por la fácil expansión de la enfermedad dla COVID-19 el año 2020 determinaron la implementación del sistema educativo remoto o virtual en las escuelas peruanas; el abrupto cambio de pasar de la educación presencial a este nuevo sistema educativo fue un reto para la comunidad educativa. Se formuló como objetivo de estudio reconocer los aportes positivos del uso de las TIC en el retorno a clases en tiempos de COVID-19; se empleó como método el enfoque cualitativo y revisión bibliográfica. La consulta a la literatura académica permitió concluir que el uso de las TIC en el retorno a clases en tiempos de COVID-19 serán una necesidad porque se deberá aprovechar todo lo ganado al mejorar las experiencias de aprendizaje.

1. Introducción

El año 2020 el Perú siguiendo recomendaciones de la Organización Mundial de la Salud (OMS) ante la fácil transmisión del virus SARS-CoV-2 causante de la enfermedad COVID-19 determinó establecer medidas de confinamiento obligatorio o cuarentena, la inmovilización provocó que el normal desarrollo de las actividades como la educación tuvieran que cambiar la forma como se impartía, por consiguiente, se implementó la modalidad remota o a distancia.

¹ ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0028-9177>

² ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-4486-3353>

³ ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-1865-0338>

Para el normal desarrollo de las clases se tuvo que hacer uso de los entornos virtuales, los hogares se convirtieron en escuelas, asumiendo los padres el rol del docente (Janampa et al., 2021), asimismo, los docentes tuvieron que, compartir sus actividades laborales con las familiares porque también sus hogares fueron escolarizados, las actividades regulares a las cuales estaba acostumbrada la comunidad educativa fueron alteradas durante el periodo de la educación a distancia. Las medidas de confinamiento obligatorio de acuerdo al Minedu afectaron a casi 6 millones de estudiantes y al menos 82 mil colegios a nivel nacional (Defensoría del Pueblo, 2020),

La Defensoría del Pueblo lanzó la alerta a los primeros meses de las dificultades que afrontó la educación peruana al implementarse la virtualidad, como lo fue la brecha digital, debido a que, no se había avanzado mucho en el tema de infraestructura para posibilitar el acceso a Internet en distintas zonas del país; de acuerdo a informe del Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI) las zonas más afectadas fueron las rurales.

Los datos poco alentadores demostraron la falta de conectividad en varias regiones del país (Defensoría del Pueblo, 2020); en la misma línea CEPAL-UNESCO (2020) también sostuvo que, las brechas digitales afectaron a los estudiantes de zonas vulnerables; sin embargo, durante la pandemia fueron escasos los esfuerzos para mejorar esta situación.

Otro aspecto que afectó la instauración de las clases remotas o virtuales fue la carencia de competencias digitales en estudiantes y docentes; se creyó que, a los estudiantes por ser nativos digitales les resultaría más fácil adaptarse; sin embargo, ellos eran consumidores de redes y carecían de habilidades para el manejo de plataformas y gestión de información; por lo general a los jóvenes les interesa la información breve, concisa y didáctica, además de ser consumidores son multitareas, siendo capaces de utilizar distintas Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) (Linne, 2014).

Desde otra perspectiva, a los docentes también les costó adaptarse para desarrollar sus experiencias de aprendizaje durante la educación remota o virtual; al inicio se tuvo como alternativa el empleo del WhatsApp, este es “una herramienta de comunicación que influye en los procesos pedagógicos en una dinámica de constante” (Petrick y Paula, 2020, p. 48); sin embargo, un importante número de docentes y estudiantes no contaban con dispositivos capaces de poder recibir audios, videos, imágenes, etc. Por consiguiente, solo servían para transmitir audios o conectarse mediante la comunicación sincrónica y asincrónica, teniendo que emplearse otros medios de conectividad para el desarrollo de las clases; las plataformas y videoconferencias se convirtieron en una alternativa para afrontar el

reto de la nueva modalidad educativa, para lo cual, primero se tuvo que capacitar a los docentes; en el Perú se colocaron a disposición cursos autoformativos en línea de acceso asincrónico en la plataforma del Ministerio de Educación (MINEDU) PerúEduca; en este contexto de emergencia sanitaria, en los distintos países del mundo fue necesario brindar a los docentes las pautas necesarias para preparar materiales interactivos, intuitivos y gamificados; además, de “cómo evaluar las actividades de los alumnos, cómo seleccionar los contenidos más significativos de los planes y programas de estudio y adecuarlos a la modalidad digital” (Navarrete y Flores, 2021, p. 10).

Los principales recursos que emplearon los docentes para la comunicación sincrónica y asincrónica fueron: Microsoft Teams, Google Classroom, Moodle, Facebook, Meet, Zoom, etc., varios de estos recursos fueron liberados y puestos a disposición gratuita, beneficiando a millones de personas en el mundo; una vez dado el regreso progresivo a las clases a nivel mundial, ya en el año 2022, algunas han dejado de ser de libre acceso debiendo pagar membresías.

El retorno a las aulas en el Perú

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) expuso que, el implementar el sistema educativo virtual no obtuvo los resultados esperados, afectando a millones de estudiantes; en tal sentido fue necesario retornar a la presencialidad; por consiguiente, los primeros países que permitieron la reapertura de escuelas fueron Europa y Asia el año 2020, en América del Sur el primero que retornó a las aulas fue Uruguay (UNESCO, 2022).

En Perú desde el año 2020 el Minedu promulgó disposiciones para permitir el retorno flexible y progresivo a las escuelas, a pesar de que había miles de personas afectadas y fallecidas a causa de la COVID-19; donde se demostró las condiciones lamentables de estudiantes de zonas rurales, los cuales no podían acceder a la educación por falta de conectividad (Gómez y Escobar, 2021). Primero se emitió la Resolución Ministerial N° 430-2020 “Disposiciones para la prestación excepcional del servicio educativo semipresencial en las Instituciones Educativas Públicas de Educación Básica Regular de los niveles de Educación Primaria y Secundaria, y de Educación Básica Alternativa, ubicadas en el ámbito rural” (MINEDU, 2020); de tal manera que, en aquellas zonas donde se habían reportado pocos contagios o eran casi nulos durante más de tres semanas y en coordinación con la comunidad y representantes del Ministerio de Salud (MINSA), implementar el servicio educativo presencial cumpliendo las condiciones de salubridad requeridas en el contexto de la pandemia.

Frente a los constantes reclamos de los padres que cuestionaban la modalidad a distancia, en el año 2021 se realizaron nuevos anuncios a fin de promover el retorno a la presencialidad y semipresencialidad, según la RM N° 273-2021 aquellas instituciones del ámbito urbano donde el nivel de alerta por la enfermedad de la COVID-19 haya disminuido podían aperturar sus aulas siempre y cuando cumplieran las disposiciones sanitarias e infraestructuras para ser habilitadas acorde al Sistema de Seguimiento y Alerta para el Retorno Seguro (SARES); sin embargo, solo diez colegios iniciaron su labor académica nuevamente el 15 de setiembre del año 2021; se cuestionaron las exigencias en las disposiciones impuestas para abrir las escuelas por ser excluyentes, debido a que lo requerido solo fue cubierto por colegios solventes, quienes realizaron las respectivas adecuaciones.

En diciembre del 2021 ante la insistencia de la comunidad educativa se flexibilizaron los requisitos para reabrir las instituciones educativas, con el afán de fortalecer el aspecto emocional de las promociones de inicial, primaria y secundaria, se impulsó la estrategia “La promo vuelve al cole” donde por unos días antes de concluir el periodo lectivo tuvieron la oportunidad de reencontrarse con sus compañeros y docentes, llamando principalmente a los estudiantes de séptimo ciclo o quinto de secundaria a “La promoción imparable”.

En diciembre del año 2021 se promulgó Resolución RM N° 531 “Lineamientos y orientaciones para el retorno a la presencialidad y/o semipresencialidad, así como para la prestación del servicio educativo para el año escolar 2022 en instituciones y programas educativos de la Educación Básica ubicadas en los ámbitos urbano y rural, en el marco de la emergencia sanitaria por la COVID-19” (MINEDU, 2021), en la cual se dieron las pautas requeridas para el retorno a clases el año 2022 que deberían ser cumplidas por toda la comunidad educativa liderada por los directivos, quienes fueron los únicos responsables en adaptar sus colegios según el aforo, determinar la modalidad presencial o semipresencial; sin embargo, en enero del 2022 se dio una modificatoria mediante la RM N° 048-2022, de tal manera que los requisitos fueran más flexibles y el cien por ciento de escolares as nivel nacional retornaran hasta el 28 de marzo de 2022 a la escuela.

El nuevo escenario de la educación peruana

De acuerdo a lo antes expuesto, no hubo duda que, las TIC fueron parte fundamental de la educación durante el aislamiento obligatorio (Becerra et al., 2020); sin embargo, el retorno a las aulas dejó como aporte positivo el desarrollo de las competencias digitales. La pandemia dio una oportunidad significativa a los docentes de enriquecer su práctica profesional (George, 2021). Una modalidad alternativa para el retorno a clases fue la educación híbrida ya que un importante

número de escuelas peruanas no permitió continuar con el número habitual de estudiantes por aula, por ello podemos afirmar que “la educación tanto presencial como a distancia tradicional se transforman, y se avanza en la conformación de una educación híbrida como resultado de múltiples ambientes digitales de ambas modalidades” (Rama, 2020, p. 29).

Otra alternativa que han adoptado algunas instituciones educativas ha sido el uso del aula invertida, donde los docentes utilizan plataformas para poner a disposición de los estudiantes los recursos académicos, convirtiéndose en agentes facilitadores del aprendizaje (Engen, 2019), de tal manera que también puedan fortalecer sus competencias digitales en gestión de la información.

De acuerdo a lo antes expuesto se formuló como objetivo de estudio reconocer los aportes positivos del uso de las TIC en el retorno a clases en tiempos de la COVID-19; este estudio se consideró importante porque pondrá a disposición de la comunidad académica información relevante de cómo afectó y favoreció la implementación de la educación virtual o remota durante la pandemia y nos permitirá realizar comparaciones con futuras investigaciones.

2. Metodología

Se empleó el enfoque cualitativo de revisión bibliográfica, consultando las siguientes bases de datos: Web of Science (WOS) (6), Scientific Electronic Library Online SciELO (2) y Scopus (6 artículos); se tuvo como criterio de inclusión ser publicaciones de los años 2020 y 2021, contar con acceso abierto, en los idiomas inglés o español, además que entre las palabras claves se encontrarán: reapertura de escuela, TIC y COVID-19. En el criterio de exclusión se desestimaron aquellas publicaciones realizadas hasta antes del 2020 porque dada la naturaleza del tema fue necesario recurrir a información más reciente. Además, fue necesario consultar disposiciones legales emitidas por el gobierno peruano.

3. Desarrollo y discusión

La reapertura de la escuelas en el Perú y otros países exigió el cumplimiento de ciertas recomendaciones académicas y sanitarias con el afán de brindar una educación de calidad en el nuevo contexto en el que se desarrolló la educación peruana, la literatura académica consultada brindó dos coincidencias en estos procesos; la primera fue que, los maestros y estudiantes desarrollaron

competencias digitales que les permitieron usar las TIC en sus experiencias de aprendizaje; por consiguiente, los docentes, en la reapertura, debieron sentirse autónomos y competentes para fortalecerlos psicológicamente al poseer facultades de adaptación a la nueva normalidad (Kim et al., 2021), los estudiantes comprendieron también su utilidad aprendiendo a gestionar la información (Vargas et al., 2021) además innovaron en experiencias de aprendizaje cooperativo en línea (Trujillo et al., 2021) los cuales emplearían en el retorno a clases; incluir dispositivos que permitan el empleo de las TIC en las escuelas significó un reto (Becerra et al., 2020) porque no todos cuentan con esta posibilidad; en tal sentido, los docentes debieron permitir el empleo de dispositivos móviles en las sesiones de clases donde las TIC tuvieran un sentido pedagógico (Magaña et al., 2021); si bien su uso ya se daba antes de la pandemia, en este nuevo contexto su utilidad se vio fortalecida como un agente de cambio y progreso en el aula (Mahendiran & Priya, 2020); en esta misma línea Cueto et al., (2020) sostuvieron que, son una nueva oportunidad de aprendizaje en un mundo interconectado.

Antes de la pandemia a un importante número de docentes les costó explorar lo enriquecedor que podía ser el empleo de las TIC; sin embargo, al involucrarlos forzosamente a usarlas como parte de su práctica pedagógica, comprendieron las múltiples funciones posibles para hacer más atractivas sus clases (Estrada & Bennasar, 2021); de acuerdo a Zhanar & Aziya (2021) emplear la tecnología ya no será un privilegio sino una necesidad en las aulas; sin embargo, resulta importante para el futuro evaluar su evolución (Magaña et al., 2021).

La segunda coincidencia en la literatura académica fue que los docentes aprendieron a emplear herramientas digitales durante las clases virtuales, las cuales en la presencialidad podrán ser empleadas en el aula de acuerdo a la disponibilidad de acceso a dispositivos (Fořtová et al., 2021), de tal manera los estudiantes al contar con saberes previos podrán realizar su metacognición mediante el uso del Genealy, en el cual solo con un enlace acceden a múltiples recursos en línea, el Kahoot o Mentimeter que a través de concursos les permite de manera recreativa comparar sus conocimientos con sus pares.

Debido a que, nuestros estudiantes como nativos digitales pueden encontrar satisfacción en el uso de recursos en línea (Torrado, 2021) estimulando su creatividad e innovación (Cueto et al., 2020) les resultará importante aprovechar todo lo aprendido, alternándolo con la nueva normalidad a pesar de las limitaciones experimentadas durante la pandemia cuando recién se valoraba el uso de las TIC (Gómez y Escobar, 2021).

4. Conclusión

Se concluyó que, el uso de las TIC en el retorno a clases en tiempos de COVID-19 será una necesidad porque se deberá aprovechar todo lo ganado al mejorar las experiencias de aprendizaje; si bien durante el confinamiento obligatorio la virtualidad era una necesidad el empleo de las TIC, durante el retorno a las aulas se podrá alternar su uso en conceso con la comunidad educativa, porque no todas las escuelas disponen en sus instalaciones de dispositivos tecnológicos y acceso a Internet para cada estudiante.

Por consiguiente, las TIC fueron una necesidad para la continuidad de la educación durante la pandemia; sin embargo, en la actualidad dependerá del maestro el cómo adecuarlas, porque el desarrollo de competencias digitales tanto en docentes como en estudiantes permitirán una nueva perspectiva de cómo se desarrollan las actividades académicas, en tal sentido, las TIC son una nueva fortaleza y el darle un correcto uso está en manos de cada escuela.

5. Referencias

Becerra, D., Boude, O., y Benítez, M. (2020). Percepciones de profesores y estudiantes sobre la enseñanza remota durante la pandemia COVID-19: caso del Colegio Misael Pastrana Borrero. *Revista UNAM*, 31(5), 11–16. <https://doi.org/DOI:http://dx.doi.org/10.22201/fq.18708404e.2020.5.77086>

CEPAL-UNESCO. (2020). La educación en tiempos de la pandemia COVID-19. Comisión Económica para América Latina y el Caribe, Santiago Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura, 11, 11–13. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374075?posInSet=1&queryId=9ccf4a39-7c50-43e4-856b-a09632daa7a2>

Cueto, M., Gribaljo, L., Escamilla, V., & Ballesteros, R. (2020). Potencialidades de las TIC y su papel fomentando la creatividad_ percepciones del profesorado. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 23(2), 286–306. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.5944/ried.23.2.26247>

Defensoría del Pueblo. (2020). Educación en Pandemia. <https://www.defensoria.gob.pe/wp-content/uploads/2020/08/Serie-Informes-Especiales-No-027-2020-DP-La-educación-frente-a-la-emergencia-sanitaria.pdf>

Engen, B. (2019). Understanding social and cultural aspects of teachers' digital competencies [Comprendiendo los aspectos culturales y sociales de las competencias digitales docentes]. *Comunicar*, 61, 9–18.

Estrada, J. M., & Bennasar García, M. I. (2021). Formación educativa en y desde las tecnologías de información y comunicación (TIC) en educación secundaria: el reto de hoy. In *Revista Educación*. <https://doi.org/10.15517/revedu.v45i1.43424>

Fořtová, N., Sedláčková, J., & Túma, F. (2021). And My Screen Wouldn't Share...": efl Student-Teachers' Perceptions of ict in Online Teaching Practice and Online Teaching. *Ikala Revista de Lenguaje y Cultura*, 26(3), 513–539. <https://doi.org/https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v26n3a03Special>

George Reyes, C. E. (2021). Basic digital skills to guarantee the academic continuity caused by COVID-19. *Apertura*, 13(1), 36–51. <https://doi.org/10.32870/ap.v13n1.1942>

Gómez A, I., & Escobar M, F. (2021). Educación virtual en tiempos de pandemia: Incremento de la desigualdad social en el Perú. *Biblioteca Electrónica Científica en Línea*, 1, 1–13. <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/1996#.YFvtuoYYVeO.mendeley>

Janampa, E., Gonzales-Sánchez, A., Bayona, G., & Valqui, J. (2021). Acompanhamento familiar aos alunos durante a pandemia COVID-19.pdf. *Laplage Em Revista*. <https://doi.org/https://doi.org/10.24115/S2446-6220202173C1502p.43-50>

Kim, L. E., Leary, R., & Asbury, K. (2021). Teachers' narratives during COVID-19 partial school reopenings: an exploratory study. In *Educational Research*, 63(2), 244–260. <https://doi.org/10.1080/00131881.2021.1918014>

Linne, J. (2014). Dos generaciones de nativos digitales. *Intercom: Revista Brasileira de Ciências Da Comunicação*, 37(2), 203–221. <https://doi.org/10.1590/1809-584420149>

Magaña, E. C., Ariza, A. C., Palmero, J. R., & Rivas, E. S. (2021). Problematic use of ICTS in trainee teachers during COVID-19: A sex-based analysis. *Contemporary Educational Technology*, 13(4). <https://doi.org/10.30935/cedtech/10988>

Mahendiran, A., & Priya, R. (2020). Attitude Towards the use of Information and Communication Technologies (ICT): Learners Perspective in Rural Arts and Science Colleges. *International Journal of Management Studies*, VI, 1(1), 83. [https://doi.org/10.18843/ijms/v6i1\(1\)/11](https://doi.org/10.18843/ijms/v6i1(1)/11)

MINEDU. (2020). Resolución Ministerial 430-2020-MINEDU. https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/1399905/RM_430-2020-MINEDU.pdf.pdf

- MINEDU. (2021). Resolución Ministerial N° 531. [https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/2667125/Resolución Ministerial N° 531-2021-MINEDU.pdf](https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/2667125/Resolución%20Ministerial%20N%20531-2021-MINEDU.pdf)
- Navarrete, C., & Flores, M. (2021). Retos de la educación a distancia para las instituciones de Educación Media Superior Tecnológica en tiempos de COVID-19. *Dilemas contemporáneos: educación, política y valores*. <https://doi.org/10.46377/dilemas.v8i.2556>
- Petrick, M., & Paula, G. (2020). El fenómeno WhatsApp en espacios universitarios (Universidad Pública del Alto, 2019). *Educación Superior*, VII (No 1), 45-61. http://www.scielo.org.bo/pdf/escepies/v7n1/v7n1_a07.pdf
- Rama, C. (2020). *La nueva educación híbrida*. Cuadernos Universidades
- Torrado, M. (2021). TIC/TAC y COVID-19: uso y necesidades del profesorado de secundaria en Galicia. *Digital Education Review*, 39, 356-373.
- Trujillo, N., Alarcón, A., Berrio, M., & Ascencios, R. (2021). El aprendizaje cooperativo en tiempos de pandemia de COVID-19. *Revista (Internacional)*, 7(3C), 51-55. <https://doi.org/10.24115/S2446-6220202173C1503p.51-59>
- UNESCO. (2022). Coalición Mundial para la Educación. <https://es.unesco.org/covid19/globaleducationcoalition>
- Vargas, A. L., Castro, J. A., & Alarcón, J. B. (2021). Digital literacy and ict in secondary education in Chile: diagnosis in times of pandemic. *Interciencia*, 46(4), 148-155.
- Zhanar, Z., & Aziya, Z. (2021). Teachers' Views on the Use of Information and Communication Technologies (ICT) in *Education Environments.pdf*. *IJET*, 16(2), 261-273. <https://doi.org/https://doi.org/10.3991/ijet.v16i03.18801>

Competencias digitales en los docentes de colegios públicos en tiempos de pandemia COVID-19

Cadenillas Albornoz Violeta¹
Palacios Garay Jessica Paola²

RESUMEN

La presente investigación científica surge de las limitaciones que los docentes presentan en el desarrollo de sus competencias digitales y tiene el objetivo de analizar las competencias digitales en docentes de colegios públicos durante la pandemia COVID-19. El estudio tuvo un paradigma pospositivista. El enfoque fue mixto (cuantitativo y cualitativo) y el diseño fue explicativo secuencial. La población estuvo conformada por 80 docentes; y, para las entrevistas se eligieron dos docentes. La investigación concluyó que el 51.2% de docentes presentaron nivel regular de competencias digitales, el 38.8% nivel ineficaz y el 10% nivel eficaz; al respecto, los docentes manifestaron que tienen dificultades en la alfabetización de tecnología, búsqueda y tratamiento de la información, pensamiento crítico, solución de problemas y toma de decisiones, la comunicación y colaboración la ciudadanía digital y la creatividad. Los docentes demuestran no haber desarrollado la comprensión adecuada de los conceptos y las funciones de las TICS.

Palabras clave: alfabetización tecnológica, búsqueda de información, ciudadanía digital, creatividad e innovación.

¹ ORCID: <https://orcid.org/000-0002-4526-2309>

² ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-2315-1683>

ABSTRACT

This scientific research arises from the limitations that teachers present in the development of their digital skills and aims to analyze digital skills in public school teachers in times of the COVID-19 pandemic. The study had a post-positivist paradigm. The approach was mixed (quantitative and qualitative) and in the mixed design it was sequential explanatory. The population made up of 80 teachers; and two teachers were chosen for the interviews. The research concluded that 51.2% of teachers had a regular level of digital skills, 38.8% had an ineffective level and 10% had an effective level; in this regard, technology literacy, search and treatment of information, critical thinking, problem solving and decision making, communication and collaboration, digital citizenship and creativity. Teachers showed that they had not developed an adequate understanding of the concepts and functions of ICTs.

Keywords: technological literacy, information search, digital citizenship, creativity and innovation.

1. Introducción

Definición de competencias digitales

Las competencias digitales se representan a través de la utilización de herramientas tecnológicas en el desarrollo de actividades, la resolución de problemas, el acceso a recursos, buscar, identificar y evaluar información de forma adecuada de los contenidos de aprendizaje y se conducen en una comunidad virtual (Gutiérrez et al., 2017). Tomando en cuenta que las competencias digitales presentan un componente tecnológico en relación al uso de computadoras y celulares, además de un componente comunicativo vinculado a la búsqueda adecuada de información, comunicación y acciones de colaboración (Pozos et al., 2018; Prendes et al., 2018). Por lo que es importante considerar que, en la actualidad, las TICs son herramientas que se necesitan para la práctica de asuntos académicos; en contraparte, su utilización en los procesos de enseñanza está centrada sólo en la digitalización de los temas educativos, conservando metodologías tradicionales a cambio de apoderarse de los ambientes colaborativos y otras bondades que ofrecen la Web 2.0 (Zempoalteca et al., 2017).

Así mismo, se establece que se consideran al desarrollo total de conocimientos, destrezas, acciones, estrategias y ser consciente como características que se requieren cuando se emplean las TICs; las herramientas digitales posibilitan

la ejecución de actividades, resuelven problemas, comunican, gestionan información, generan colaboración y creación al momento de compartir contenido; y construcción de conocimientos de forma efectiva, eficiente, adecuada, realizando crítica, creatividad, autonomía, flexibilidad, ética y reflexión para las tareas, trabajo, actividades de ocio, participaciones, aprendizajes y la socialización (Ferrari, 2012). La definición incluye de forma integral diversas habilidades con significados y alcances de forma general en la discusión a un grado macro de ciudadanos promedio que actúan en diferentes espacios de la sociedad (Krumsvik, 2012), porque la competencia digital de profesores es denotada como el desarrollo de habilidades de mayor complejidad en comparación a diversas áreas de la sociedad (From, 2017). Las competencias digitales se utilizan en diversos contextos para describir las competencias que se requieren en las actuales sociedades del conocimiento digital (Hatlevik y Christophersen, 2013). Del mismo modo, las competencias digitales de los docentes aparecen en los sistemas de organización complejos y actúan en las instituciones educativas, incrementando la complejidad en las competencias que se desarrollan en ámbitos educativos (Kivunja, 2013; Lund et al., 2014).

Enfoque teórico de competencias digitales

El enfoque teórico de las competencias digitales es el conectivismo, este posibilita los accesos y análisis de información a gran escala que se origina como parte de las interacciones que realizan los docentes en sus actividades académicas en línea; haciendo posible analizar el aprendizaje en contextos abiertos, flexibles y a distancia, garantizando los procesos de aprendizaje que se consideran retos sociales y culturales (Siemens, 2019). Representando el análisis de los datos generados de las interacciones entre los docentes y estudiantes y considerando tecnología educativa se abre las puertas a las posibilidades de representar a un enfoque que aporta en la comprensión de los procesos de aprendizaje desde la interconectividad (Gašević et al., 2015).

Dimensiones de las competencias digitales

Las dimensiones de la variable competencias digitales son: (a) Dimensión alfabetización tecnológica, que consiste en la posibilidad de que los docentes demuestren su pensamiento creativo: construyendo conocimientos, desarrollando retos, realizando actividades innovadoras y haciendo uso de las herramientas digitales, (b) dimensión búsqueda y tratamiento de información, estableciendo que los docentes recurren a medios, herramientas y contextos digitales para la comunicación y hacen uso de estrategias colaborativas, incluyendo la educación a distancia, para el apoyo del aprendizaje individual y colectivo, (c) dimensión

pensamiento crítico, como alternativa para solucionar los problemas y tomar decisiones en las que los docentes utilizan recursos digitales para obtener y evaluar la información, (d) dimensión comunicación y colaboración, sucede cuando los docentes utilizan capacidades del pensamiento crítico durante la planificación y desarrollo de indagaciones, administración de proyectos, resolución de problemas, además de tomar decisiones de manera informada, haciendo uso de herramientas y recursos digitales adecuados, (e) dimensión ciudadanía digital, sucede cuando los docentes se involucran en temas relacionados al humanismo, cultural y social vinculados con a las TICs y requieren de prácticas con conductas ético-legales y (f) dimensión creatividad e innovación, es cuando los docentes muestran la comprensión correcta de conceptualizaciones, sistematizaciones y las funciones de TICs (Gutiérrez et al., 2017).

Es importante destacar que los docentes que poseen competencias digitales se desempeñan con éxito en los contextos multimedia de comunicación, demostrando eficiencia en el manejo de la informática (Escandell, 2017).

2. Metodología

Los docentes deben demostrar competencias digitales; por lo que la investigación se encuentra enmarcado en el paradigma pospositivista y en ese sentido, Ramos (2015) estableció que consiste en realidades aprehensibles de forma imperfecta con posibles resultados, utilizando un enfoque cuantitativo y cualitativo. El enfoque mixto es realizado en etapas de ambos enfoques integrados y realizados al mismo tiempo; se consideran complementos y permite la comprensión del comportamiento de los maestros en el contexto que se realiza la investigación (Hernández y Mendoza, 2018). Así mismo, el diseño de la investigación fue mixto, explicativo y secuencial, realizando primero la fase cuantitativa con los resultados descriptivos y la segunda fase con enfoque cualitativo; enmarcado con el diseño fenomenológico hermenéutico sustentado en Van Manen (2003) citado en Ayala (2008) indicó que, primordialmente se debe dar significado principal a los fenómenos, los hechos vividos y la profunda interpretación y se aplicó un cuestionario para medir los niveles alcanzados en las competencias digitales y una entrevista semiestructurada para lograr la comprensión de las razones que presentan los docentes en cuanto a las competencias digitales.

La población para la aplicación del cuestionario estuvo conformada por 80 docentes de una institución educativa pública que realizan el proceso de enseñanza mediante la educación a distancia; además que, para realizar la guía

de entrevista se seleccionaron dos docentes. Los resultados cuantitativos de las encuestas se procesaron en SPSS 26, además del análisis del contenido para la información que se logró de las entrevistas realizadas, considerando la reducción de datos y la correspondiente codificación y la triangulación de la información para el adecuado análisis e interpretación de la información.

3. Resultados

Los resultados de la investigación se segmentaron mediante estadísticos descriptivos con la interpretación de la data y se complementaron con el análisis del contenido de las entrevistas para comprender el problema que surge a raíz de la educación a distancia.

La técnica utilizada fue la encuesta de competencias digitales y como instrumento fue el cuestionario; esta se basó en un instrumento que consideró seis dimensiones: Alfabetización tecnológica con 13 preguntas, la búsqueda y tratamiento de la información con seis preguntas, el pensamiento crítico, solución de problemas y toma de decisiones con cuatro preguntas, la comunicación y colaboración con nueve preguntas, ciudadanía digital con seis preguntas y la creatividad e innovación con seis preguntas; considerando una escala de tipo Likert y la validez (Gutiérrez et al., 2017) en relación a la técnica usada para recoger la información cualitativa que surge como producto de la entrevista con seis ítems de la categoría competencias digitales.

El diseño de investigación fue mixto, explicativo y secuencial, procediendo a realizar la medición de niveles a través de los resultados descriptivos y que se complementa con las respuestas de las entrevistas desarrolladas a dos docentes.

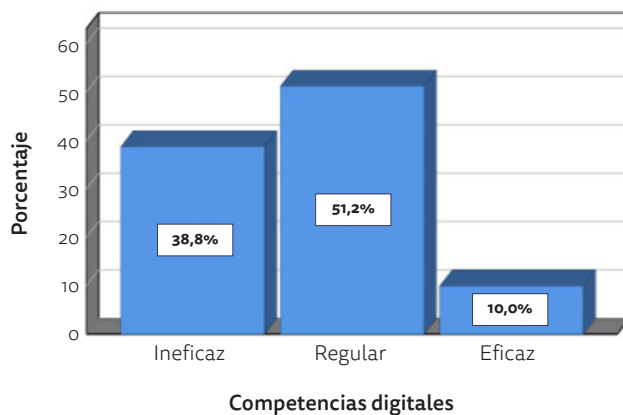
Tabla 1.

Descripción de las competencias digitales

	F	%
Ineficaz	31	38,8
Regular	41	51,2
Eficaz	8	10,0
Total	80	100,0

Figura 1.

Información de la variable competencias digitales



En la tabla se observó que, un 51.2% de los docentes presenta nivel regular de competencias digitales, el 38.8% presentó nivel ineficaz de competencias digitales y 10% presentó niveles eficaces de competencias digitales en docentes de colegios públicos durante la pandemia por COVID-19.

Tabla 2.

Información de las dimensiones de las competencias digitales

Niveles	Alfabetización tecnológica	Búsqueda y tratamiento de la información	Pensamiento crítico, solución de problemas y toma de decisiones	Comunicación y Colaboración	Ciudadanía digital	Creatividad e innovación
	%	%	%	%	%	%
Ineficaz	48.8	43.8	40.0	53.8	55.0	47.0
Regular	36.3	35.0	41.3	36.2	35.0	42.5
Eficaz	15.0	21.3	15.7	10.0	10.0	10.5
Total	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0

En la tabla 2 se observó que en cuanto a la alfabetización tecnológica el 48.8% presentó niveles ineficaces, el 36.3% nivel regular y el 15% niveles eficaces; en cuanto a la búsqueda y tratamiento de la información, un 43.8% obtuvo resultado de ineficaz, el 35% nivel regular y un 21.3% presentó niveles eficaces; sobre el pensamiento crítico, solución de problemas y toma de decisiones, un 40% con niveles ineficaces, el 41.3% fue regular y el 15.7% resultado eficaz; en cuanto a la comunicación y colaboración se encontró que el 53.8% presentó resultado de ineficaz, 36.2% resultado de regular y el 10% con nivel eficaz; sobre la ciudadanía digital, un 55% presentó un nivel ineficaz, 35% nivel regular y el 10% nivel eficaz y en cuanto a la creatividad, 47% presentó nivel ineficaz, 42.5% nivel regular y 10.5% nivel eficaz.

En cuanto a las competencias digitales se realizaron algunas preguntas para comprender sus bajos niveles evidenciados en los resultados descriptivos y a la pregunta: En cuanto a la alfabetización tecnológica ¿Cuáles son las dificultades en el uso de sistema de Microsoft Windows, Linux, Mac y de los celulares (Smartphones, tablets) y navegadores? Los docentes manifestaron que en este contexto de pandemia por COVID-19, en la educación a distancia se han tenido serios problemas y antes de este contexto muchas veces postergaron el aprendizaje digital; y en la actualidad la utilización de computadoras y teléfonos inteligentes generan muchas expectativas por lo que se siente mucha ansiedad tecnológica e incluso tecnoestrés por el temor que produce equivocarse y malograr los equipos, lo que ocasiona que el uso sea poco efectivo.

En cuanto a la búsqueda y tratamiento de la información ¿Cuáles son las principales dificultades en la búsqueda y tratamiento de la información digital? Los docentes manifestaron que, en el contexto de la educación a distancia han descubierto que tienen limitaciones en el uso de recursos, plataformas TICs y que se debe planificar, organizar e incluso evaluar la información, herramientas y plataformas digitales y así optimizar los productos que se requieren realizar.

Para la pregunta ¿Considera que el pensamiento crítico, la solución de problemas y la toma de decisiones de la competencia digital es importante? Los docentes manifestaron que los problemas digitales se pueden identificar, lo que se complica es la posibilidad de darles solución con facilidad y en este proceso se deben reunir y analizar las limitaciones que se tienen y solucionarlo mediante un plan de capacitación de TICs que posibiliten optimizar el uso de los recursos y plataformas digitales.

En cuanto a la comunicación y colaboración de la competencia digital ¿Cuáles son las limitaciones en la comunicación y colaboración digital? Los docentes indicaron que, en este contexto de educación a distancia sería importante realizar un trabajo

colaborativo para tener productos más interesantes y compartir e intercambiar el conocimiento y práctica de herramientas tecnológicas, debido a que se hace muy complicado que cada uno realice su propio material y las capacitaciones que se organizan en las instituciones educativas son muy limitadas o teóricas por lo que no generan mucho aprendizaje.

Para la ciudadanía digital ¿Considera que presenta una actitud positiva frente el uso de las TIC y ejerce liderazgo para la ciudadanía digital? Los docentes manifestaron que es importante que se garantice el uso responsable de la información y las herramientas tecnológicas y el liderazgo de ciudadanía digital se llevará a cabo de acuerdo al conocimiento que se tiene sobre competencias digitales y así se podría realizar críticas constructivas sobre las actividades realizadas por los colegas.

Finalmente, se le preguntó sobre la creatividad e innovación ¿Le es posible generar trabajos originales en contextos tecnológicos? Los docentes manifestaron que les gustaría realizar trabajos o productos creativos como lo han podido ver en algunos colegas o docentes, reconocen la importancia de acceder a plataformas que ya existen para poder elaborar sus documentos o sesiones más interesantes debido a que en este contexto se hace necesaria la variedad de productos que se deben presentar.

4. Discusión

El estudio pretende analizar los factores que contextualizan las competencias digitales en docentes de colegios públicos en tiempos de pandemia COVID-19.

Se establece que el presente estudio tuvo algunas dificultades, puesto que para los docentes del nivel secundaria las competencias digitales siempre han resultado complejas, debido a que para el presente año se hace obligatoria la educación a distancia mediante herramientas, recursos y plataformas digitales. En ese sentido, se precisa que, un aspecto a considerar es la falta de dominio de las competencias digitales de parte de los docentes y que se deben incluir durante la planificación, ejecución y retroalimentación de las sesiones de aprendizaje.

En relación al objetivo general del estudio se encontró que el 51.2% de los docentes presentaron un resultado de predominio regular de competencias digitales, el 38.8% niveles ineficaces y el 10% un nivel eficaz; al respecto, las competencias digitales presentan un componente tecnológico en relación al uso de computadoras y celulares, además de un componente comunicativo vinculado a la búsqueda adecuada de información, comunicación y acciones de colaboración

(Pozos et al., 2018; Prendes et al., 2018). Así mismo, las competencias digitales de los docentes aparecen en los sistemas de organización complejos y actúan en las instituciones educativas, incrementando la complejidad en las competencias desarrolladas en los ámbitos educativos (Kivunja, 2013; Lund et al., 2014).

Para las dimensiones de las competencias digitales los resultados indicaron que, en cuanto a la alfabetización tecnológica, el 48.8% presentó nivel ineficaz, el 36.3% nivel regular y el 15% un nivel eficaz; los docentes manifestaron que en este contexto de pandemia por COVID-19, durante la educación a distancia muchas veces postergaron el aprendizaje digital y la utilización de computadoras y teléfonos inteligentes, debido a que se sentía mucha ansiedad por el temor que produce equivocarse y malograr los equipos, lo que ocasionaba que el uso sea poco efectivo. Es importante destacar que los docentes que poseen competencias digitales se desempeñan con éxito en los contextos multimedia de comunicación, demostrando eficiencia en el manejo de la informática (Escandell, 2017). En cuanto a la búsqueda y tratamiento de la información, un 43.8% resultó ineficaz, un 35% un nivel regular y un 21.3% nivel eficaz y los docentes manifestaron que, en este contexto de educación a distancia han descubierto que tienen limitaciones en el uso de recursos, plataformas TICs y que se debe planificar, organizar e incluso evaluar la información, herramientas y plataformas digitales y así optimizar los productos. Estableciendo que los docentes usan medios en contextos digitales para la comunicación y trabajo de manera colaborativa, incluyendo la educación a distancia para el apoyo del aprendizaje individual y colectivo (Gutiérrez et al., 2017).

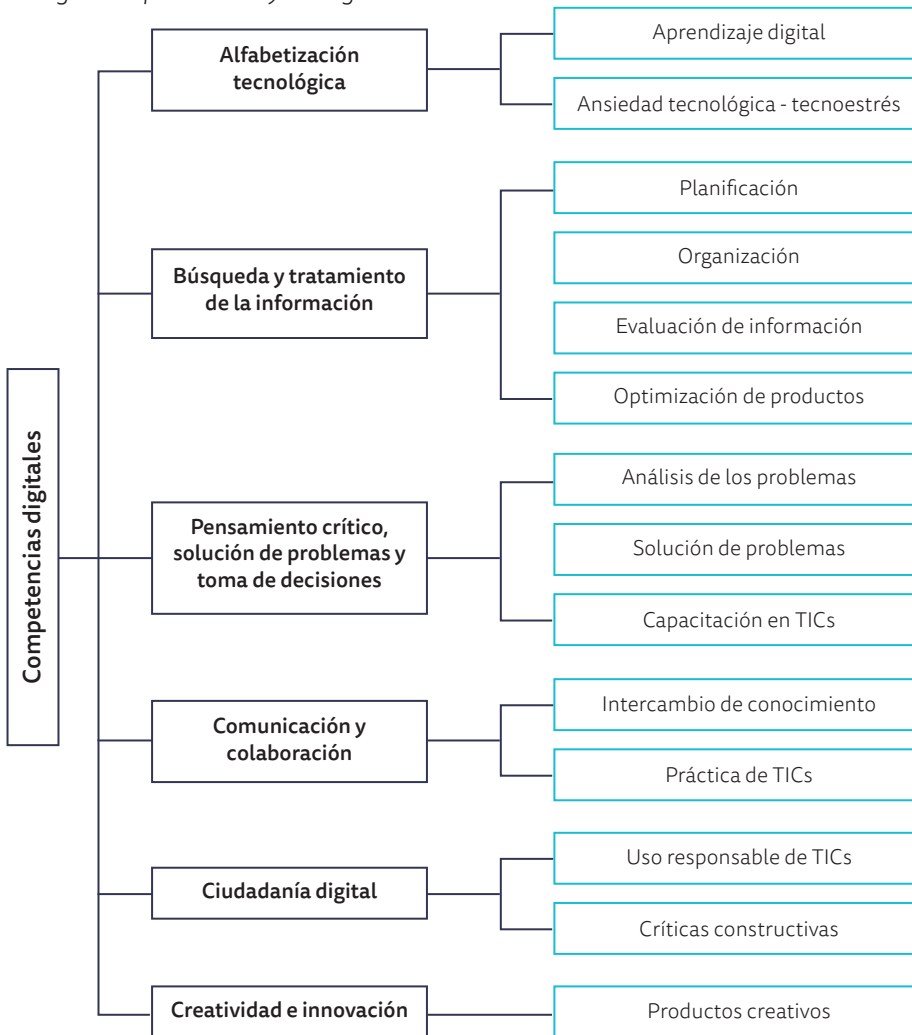
En cuanto al pensamiento crítico, la solución de problemas y la toma de decisiones, un 40% resultó de nivel ineficaz, un 41.3% de nivel regular y un 15.7% de nivel eficaz y los docentes manifestaron que los problemas digitales se pueden identificar, lo que se complica es la posibilidad de darles solución con facilidad y en este proceso se deben reunir y analizar las limitaciones que se tienen y solucionarlo mediante un plan de capacitación de TICs que posibilite la optimización del uso de los recursos y plataformas digitales; por lo que, Ferrari (2012) estableció que se considera como el desarrollo total de conocimientos, destrezas, acciones, estrategias y ser consciente, características que se requieren cuando se emplean las TICs; las herramientas digitales posibilitan la ejecución de actividades, resuelven problemas, comunican, gestionan información, generan colaboración, creación, al momento de compartir contenido; y construcción de conocimientos de forma efectiva, eficiente, adecuada, realizando crítica, creatividad, autonomía, flexibilidad, ética y reflexión para las tareas, trabajo, actividades de ocio, participaciones, aprendizajes y la socialización.

En cuanto a la comunicación y colaboración se encontró que el 53.8% presentó resultado de ineficaz, 36.2% resultado de regular y un 10% de nivel eficaz y los docentes indicaron que, en este contexto de educación a distancia, sería importante realizar un trabajo colaborativo para tener productos más interesantes y compartir el conocimiento y práctica de herramientas tecnológicas; debido a que se hace muy complicado que cada uno prepare su propio material y las capacitaciones que se realizan en las instituciones educativas son muy limitadas o teóricas, por lo que no generan mucho aprendizaje.

Sobre la ciudadanía digital, un 55% presentó resultado de ineficaz, un 35% nivel regular y un 10% un nivel eficaz y los docentes manifestaron que es importante que se garantice los usos responsables de la información y herramientas tecnológicas; y el liderazgo de ciudadanía digital se llevará a cabo de acuerdo al conocimiento que se tiene sobre las competencias digitales y así se podría realizar críticas constructivas sobre las actividades realizadas, porque la competencia digital de profesores es denotada como el desarrollo de habilidades de mayor complejidad en comparación a diversas áreas de la sociedad (From 2017).

En cuanto a la creatividad, el 47% presentó un nivel ineficaz, el 42.5% nivel regular y el 10.5% nivel eficaz y los docentes manifestaron que les gustaría realizar trabajos creativos como lo han podido ver en algunos colegas, reconocen la importancia de acceder a plataformas que ya existen para poder elaborar sus documentos o sesiones más interesantes debido a que en este contexto se hace necesaria la variedad de productos a presentar; por lo que los docentes demuestran no tener una comprensión adecuada de los conceptos, sistemas y funcionamiento de las TICs (Gutiérrez et al., 2017).

Figura 2.
Categorías apriorísticas y emergentes



5. Conclusiones

De acuerdo al objetivo planteado se obtuvo que, el 51.2% de los docentes presenta como resultado regular en las competencias digitales, un 38.8% resultado de ineficaz y un 10% un nivel eficaz; al respecto las competencias digitales se consideran como un componente tecnológico en relación al uso de las computadoras, dispositivos móviles, programas y un componente informacional o de comunicación referidos a la búsqueda de la información, la comunicación y la colaboración.

Por otro lado, se encontró que los docentes tienen dificultades en los procesos de alfabetización tecnológica, al momento de buscar de manera adecuada la información que se requiere y la forma de tratamiento de la información en el desarrollo del pensamiento crítico, para la solución de los diversos problemas y tomar las decisiones, la comunicación y colaboración la ciudadanía digital y la creatividad; debido a los bajos niveles encontrados en los resultados de la investigación por lo que los docentes demuestran no lograr una comprensión adecuada del concepto, sistema y funciones de las TICs (Gutiérrez et al., 2017). Estas limitaciones se han visto evidenciadas en este contexto de Pandemia por COVID-19, durante la necesidad de educación a distancia. Debido a los hallazgos se recomienda realizar capacitación permanente de uso de recursos, herramientas y plataformas digitales para superar las dificultades que presentan.

6. Referencias

Ayala, R. (2008). La metodología fenomenológico-Hermenéutica de M. Van Manen en el campo de la investigación educativa. Posibilidades y primeras experiencias. *Revista de investigación educativa*, 26(2); 409-430. <https://www.redalyc.org/pdf/2833/283321909008.pdf>

Escandell, D. (2017). Alfabetismo digital en la enseñanza de segundas lenguas: espacios para una educación adaptada a las necesidades comunicativas de nuestra época. *Doblele revista de lengua y literatura*, 1(3); 17 -30. <https://doi.org/10.5565/rev/doblele.27>

Ferrari, A. (2012). *Digital competence in practice: An analysis of frameworks*. Sevilla: Joint Research Centre (JRC), European Commission. http://scholar.google.com/scholar_lookup?&title=Digital%20competence%20in%20practice%3A%20An%20analysis%20of%20frameworks&publication_year=2012&author=Ferrari%2CA

From, J. (2017). Pedagogical digital competence—between values, knowledge and skills. *Higher Education Studies*, 7(2), 43–50. <https://doi.org/10.5539/hes.v7n2p43>

Gašević, D., Dawson, S. & Siemens, G. (2015). Let's not forget: Learning analytics are about learning. *Tech trends tech trends* 59, 64–71. <https://doi.org/10.1007/s11528-014-0822-x>

Gutiérrez, J., Cabero, J. & Estrada, L. (2017). Diseño y validación de un instrumento de evaluación de la competencia digital del estudiante universitario. *Revista Espacios*. 38 (10), 16-27. <https://idus.us.es/xmlui/handle/11441/54725>

Hatlevik, O. E., & Christophersen, K.-A. (2013). Digital competence at the beginning of upper secondary school: Identifying factors explaining digital inclusion. *Computers & Education*, 63, 240–247. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2012.11.015>

Hernández, R. y Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw Hill Education.

Kivunja, C. (2013). Embedding digital pedagogy in pre-service higher education to better prepare teachers for the digital generation. *International Journal of Higher Education*, 2(4), 131–142. <https://doi.org/10.5430/ijhe.v2n4p131>

Krumsvik, R. J. (2011). Digital competence in Norwegian teacher education and schools. *Högre Utbildning*, 1(1), 39–51. http://scholar.google.com/scholar_lookup?&title=Digital%20competence%20in%20Norwegian%20teacher%20education%20and%20schools&journal=

Krumsvik, R. J. (2012). Teacher educators' digital competence. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 58(3), 269–280. <https://doi.org/10.1080/080313831.2012.726273>

Lund, A., Furberg, A., Bakken, J., & Engelién, K. L. (2014). What does professional digital competence mean in teacher education? *Nordic Journal of Digital Literacy*, 9(4), 281–299. http://scholar.google.com/scholar_lookup?&title=What%20does%20

Pozos, k. & Tejada, J. (2018). Competencias Digitales en Docentes de Educación Superior: Niveles de Dominio y Necesidades Formativas. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 12(2), 59-87. <http://dx.doi.org/10.19083/ridu.2018.712>

Prendes, M., Gutiérrez, I. & Martínez, F. (2018). Competencia digital: una necesidad del profesorado universitario en el siglo XXI. *RED. Revista de Educación a Distancia*, 1(56), 1-22, Artíc. 7. <http://dx.doi.org/10.6018/red/56/7>

Siemens, G. (2019) Learning analytics and open, flexible, and distance learning. *Distance Education* 40 (3), 414-418 <https://doi.org/10.1080/01587919.2019.1656153>

Zempoalteca, B., Barragán, J., González, J. Y Guzmán, T. (2017). Formación en TIC y competencia digital en la docencia en instituciones públicas de educación superior. *Apertura*, 9(1),80-96. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1665-61802017000200080&lng=es&nrm=iso

La educación universitaria virtual en el contexto de la COVID-19

Noel Alcas Zapata¹

Victoriana Timotea Ortegala Huisa de Morales²

RESUMEN

Este artículo de revisión tiene como propósito reflexionar acerca de la Educación Virtual Universitaria en el contexto de la pandemia generada por la COVID-19, lo cual inicialmente causó preocupación, ansiedad y hasta zozobra para toda la comunidad universitaria. Las razones fueron varias, entre las que se pueden mencionar: la deficiente infraestructura de equipos informáticos instalados en las universidades, la precaria preparación en educación virtual de los docentes y el uso de plataformas institucionales poco dinámicas. Asimismo, por el lado de los estudiantes a priori se dice que son “nativos digitales”, esto mayormente se evidencia en estudiantes de pregrado. Además, en el entorno familiar se generaron dificultades asociadas al uso y ancho de banda del servicio de internet y la disponibilidad de equipos digitales por parte de los docentes y estudiantes. Los resultados de este estudio indican que la educación virtual en las universidades de países en desarrollo tiene ciertas ventajas y desventajas. Sin embargo, ha sido aceptada en la comunidad educativa y se ha convertido en una opción importante para algunas carreras y programas. Asimismo, existen dificultades para el desarrollo de asignaturas en donde se requiere de observación y trabajo de campo.

Palabras clave: educación online, evaluación, aprendizaje en línea.

¹ ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9308-4319>

² ORCID: <http://orcid.org/0000-003-2542-6924>

1. Introducción

La educación universitaria virtual en el 2020 ha surgido como una necesidad en todo el sistema universitario. La pandemia COVID-19 se presentó de forma inesperada, para lo cual estudiantes y docentes no estaban preparados y tampoco contaban con las herramientas tecnológicas necesarias para interactuar en este contexto. Los docentes no tenían la preparación y el conocimiento de las estrategias de enseñanza virtual porque su experiencia acumulada se generó en las clases presenciales. Asimismo, en el caso de los estudiantes, en su mayoría tenían problemas financieros para adquirir equipos y otras herramientas informáticas para esta nueva etapa de su vida académica.

Aproximaciones conceptuales sobre la enseñanza virtual

La enseñanza virtual implica utilizar un conjunto de estrategias asincrónicas y sincrónicas asociadas a plataformas y software especializado, que posibiliten todo este proceso. En ese sentido (Pathan et al., 2020) sostienen que el proceso de interacción de los estudiantes permite el uso de diferentes métodos de atención personalizada que son posibles adaptar a sus requerimientos y necesidades de aprendizaje. Asimismo, (Dua et al., 2020) afirman que en el actual contexto de la COVID-19 se tiene la oportunidad de evaluar con eficacia nuevos métodos para integrar la tecnología tanto en la enseñanza como en la evaluación. En este orden de ideas, el llamado aprendizaje combinado o híbrido posiblemente será el futuro inmediato del aprendizaje de los estudiantes.

Por otro lado, el paradigma educativo ha sido modificado durante esta época de pandemia, resultando útil para futuras interrupciones de los procesos educativos presenciales, como lo sostienen (Shi et al., 2021). Asimismo, las estrategias de aprendizaje híbrido que incorporan clases presenciales y aprendizaje electrónico serán recurrentes en algunos programas de pregrado y posgrado, inclusive después de la pandemia (Azlan et al., 2020). También, los programas de educación virtual han permitido la continuación de la educación durante la pandemia en la formación profesional de los estudiantes de pregrado. De esta forma, se presentan algunas ventajas para solucionar los problemas educativos en forma innovadora (Smigelski et al., 2020).

Problemas asociados a la Educación Virtual

La pandemia por COVID-19 generó la interrupción de la educación práctica el trabajo social. Las estrategias de enseñanza han tenido que adaptarse a este nuevo escenario como lo sostienen Kourgiantakis & Lee (2020). También, el impacto de la disrupción ha sido variable y depende fundamentalmente de la capacidad que tienen las universidades para mantenerse activas en sus actividades académicas y también su sostenibilidad financiera. A pesar que en algunos casos se cuenta con la infraestructura tecnológica, el proceso de adaptación ha sido titánico por tiempo disponible para los docentes y estudiantes (IESALC-UNESCO, 2020). Asimismo, las tendencias en estos dos últimos años demuestran que el uso de las tecnologías en la educación superior evoluciona con el transcurso del tiempo. Lo que evidencia un cambio del paradigma y las tendencias emergentes asumen singular importancia en la investigación educativa (Guan et al., 2020).

Las autoridades universitarias peruanas tienen que reflexionar en el sentido que la educación virtual es una excelente oportunidad para replantear las clases presenciales y proponer otras opciones como la enseñanza semipresencial, la cual ya se viene aplicando en países desarrollados desde hace algún tiempo. Al respecto, (Müller & Wulf, 2020) afirman que ha quedado demostrado que la adquisición de conocimientos presenciales ya no es el objetivo primordial de la educación superior. Por otra parte, la investigación referente al aprendizaje que tiene como uno de sus soportes a las tecnologías implica la fragmentación de las áreas del conocimiento. También, las instituciones educativas universitarias tienen que proporcionar a los docentes y estudiantes herramientas tecnológicas para producir nuevos conocimientos en el entorno de la educación virtual (Fajardo et al., 2019).

En lo referente al aprendizaje de los estudiantes universitarios se requiere de un alto nivel de autoeficacia para la adquisición de conocimientos y la realización de tareas. Asimismo, en la educación virtual universitaria la autoeficacia es un determinante para la el desarrollo de las tareas y asume un papel relevante para el cambio de comportamiento y un mejor desempeño en el proceso de aprendizaje (Kolil et al., 2020). También, el aprendizaje colaborativo tiene un gran potencial en la educación superior porque posibilita la construcción en equipo de conocimientos y el desarrollo de habilidades asociados al proceso de interacción para el logro de aprendizajes básicos; en ese sentido, amerita una necesaria planificación con cierto cuidado y con dinámicas adecuadas para la formación de los grupos colaborativos (Herrera-Pavo, 2021).

La pandemia de la COVID-19 afectó a todos los niveles económicos y estratos de la sociedad, en particular son los estudiantes, docentes y trabajadores los que han tenido serias dificultades. Los despidos masivos, el cierre de empresas, cierre de negocios y hasta la reducción de sueldos son problemas que se han evidenciado fundamentalmente en el Perú; al respecto, (Ahmed et al., 2020) sostienen que la pandemia COVID-19 ha evidenciado que los estudiantes con problemas financieros y necesidades especiales no tienen las mismas oportunidades de acceso a la tecnología.

La educación virtual presenta deficiencias en asignaturas en donde los estudiantes universitarios tienen que hacer trabajos presenciales o de campo, como es el caso de las ciencias médicas. La simulación en los laboratorios es necesaria, pero no suficiente. Al respecto, (Huamanchumo-Suyon et al., 2020) sostienen que la pandemia de la COVID-19 ha afectado la formación de los residentes de medicina y por esta razón es necesario identificar las deficiencias para evaluar su extensión. Asimismo, el modelo pedagógico del aula virtual ha permitido integrar servicios en plataformas como Moodle, la cual brinda nuevas funcionalidades en beneficio del servicio como E-learning (Huamán-Castro & Flores-Cueto, 2014). Sin embargo, (Huanca-Arohuanca et al., 2020) sostienen que la educación podría fracasar por la carencia de ciertas habilidades de los docentes y los problemas que tienen los estudiantes de espacios periféricos para el acceso a internet.

Factores asociados a la deserción estudiantil

Existen múltiples factores que se asocian a la deserción de los estudiantes universitarios. Estos pueden ser individuales, contextuales, socio-económicos, institucionales, etc. Al respecto, (Ruiz Palacios, 2018) sostiene que los factores institucionales son entendidos como la atención recibida, en la cual se incluye el apoyo administrativo; el entorno virtual que dispone la institución puede en algunos casos no ser influyente para la deserción. Asimismo, la tendencia didáctica tecnológica se desarrolla mediante el enfoque conductista lo que puede subyacer en la deshumanización del individuo ante el proceso de enseñanza y aprendizaje. Esto debido que se le da poca prioridad a las principales fortalezas que tiene el estudiante universitario (Pando, 2018). Otros, estudios realizados indican que las causas de la deserción están asociadas al factor vocacional y económico dado que son los más recurrentes, así lo sostienen (Bermúdez & Cassana, 2016).

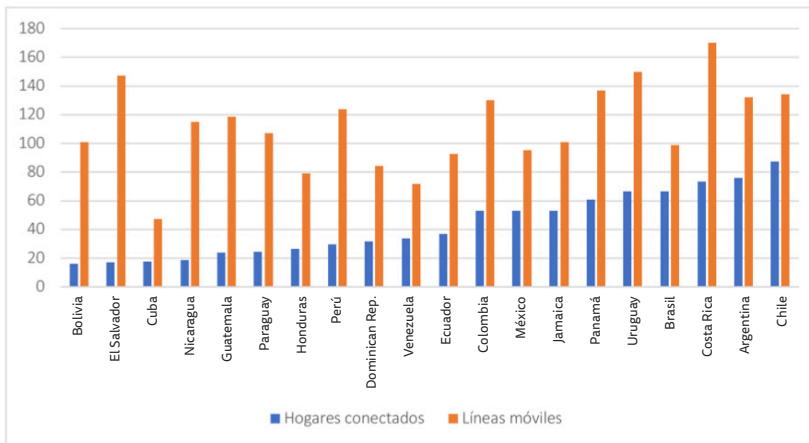
Impacto de la pandemia COVID-19 en los estudiantes

Cuando se reflexiona acerca de los impactos que se pueden generar en la vida universitaria, se piensa en los estudiantes, tanto en el corto como en el mediano plazo. En ese sentido, la pandemia de la COVID-19 generó un cese temporal de las actividades académicas presenciales, en particular ha dejado a los estudiantes que están finalizando sus estudios de la educación básica y que tienen aspiraciones de ingresar a la universidad en una situación nueva y sin visos de cuánto tiempo se mantendrá esta situación de alejamiento social; además de los efectos que tendrá en su vida cotidiana. Asimismo, se presenta cierta incertidumbre en relación a los costos financieros y, por consiguiente, acerca de la continuidad de sus aprendizajes; sin embargo, se ha ampliado el sistema de becas para apoyar a los estudiantes con bajos recursos (Arias et al., 2021).

La preocupación respecto a los estudiantes universitarios que están en grados mayores de vulnerabilidad y que además ingresaron en condiciones de fragilidad, la disrupción generada por la pandemia de la COVID-19 ha creado condiciones desfavorables para la deserción y el incremento de la exclusión y la inequidad; esto se evidencia en las elevadas tasas de deserción universitaria que llegó al 18,6% en referencia al 2019 y que naturalmente se atribuye al contexto generado por la pandemia (EL COMERCIO, 2020).

Figura 1.

Porcentaje de hogares con conexión a internet y de líneas móviles por cada 100 habitantes.



Fuente: (IESALC-UNESCO., 2020).

Acceso al internet

Uno de los problemas que han afrontado los estudiantes universitarios del Perú ha sido los niveles de acceso a internet para poder recibir sus clases virtuales. Al respecto, el (Instituto Nacional de Estadística e Informática, 2020) sostiene que el 63,4% de hombres y el 57,2% de las mujeres utilizan Internet. Por otra parte, el 94,7% de los estudiantes universitarios son usuarios de internet.

Grado de resiliencia

La resiliencia se define como el resultado del equilibrio entre algunos factores de riesgo, factores protectores y la personalidad del individuo. En ese sentido, se sostiene que la resiliencia es la causa de todos los factores que originan la motivación de logro en el estudiante (Falikah et al., 2020). Esto implica que su nivel de importancia está asociado con el logro de aprendizajes. Asimismo, en el campo de las ciencias sociales es entendida como un constructo necesario para el éxito académico como afirmaron Lozano et al. (2020). Además, se puede afirmar, que no es estable, porque se adapta al contexto y las adversidades que también son cambiantes. Al respecto, Caldera et al. (2016) afirman que tampoco es estática porque puede modificarse en relación al tiempo y a los cambios del contexto.

2. Método

Para el logro de los objetivos de este estudio se buscó información publicada en revistas indexadas a Scopus, Web of Science y Scielo; asimismo, se revisó la información del Instituto Nacional de Estadística e Informática y otras fuentes periodísticas para el análisis del caso peruano. En ese sentido la lectura crítica que se ha realizado proporciona indicadores relevantes para la reflexión y el análisis de la Educación Virtual Universitaria en el contexto de pandemia generado por la COVID-19.

3. Discusión

Entre los hallazgos encontrados se tiene a Nykvist et al. (2021) sostuvieron que en la educación virtual universitaria se evidenciaron temas como la flexibilidad de los docentes y estudiantes para interactuar, el ambiente de confianza, las relaciones humanas y el respeto a la propiedad intelectual. Sin embargo, en Chile, (Lobos et al., 2021) afirmaron que los estudiantes expresaron creencias negativas sobre las

oportunidades de aprendizaje. Por otro lado, también en Chile, se concluyó que el compromiso temprano del docente y la retroalimentación se asocia siempre en forma positiva a la aprobación de la asignatura (Iraj et al., 2021). También, en Inglaterra se implementó un modelo nuevo para el desarrollo de habilidades en línea, haciendo uso de la autoevaluación flexible en la plataforma que posibilita el incremento del aprendizaje, logrando que los estudiantes sean más independientes y autodirigidos (Carl & Worsfold, 2021). También en Corea del Sur se elevó la enseñanza mediante sistemas de almacenamiento descentralizados que aplica micro credenciales, cursos online en forma masiva y la gamificación (Rahardja et al., 2021). Además, un hallazgo en Inglaterra indica que el enfoque de aprendizaje autodirigido y la mejora de la tecnología garantiza aprendizajes de calidad en la educación online (Guerandel et al., 2021).

En Canadá, la pandemia generada por la COVID-19 trastocó las prácticas del trabajo social (Kourgiantakis & Lee, 2020b). En Corea, se sostiene que los docentes pueden administrar una educación eficaz, considerando el nivel técnico de la plataforma utilizada (Rim & Shin, 2021). También en Irlanda del Norte se sostiene la exploración de enfoques adoptados en la pandemia y el confinamiento de estudiantes y docentes se asocia a las prácticas de aprendizaje (McFadden et al., 2020). Sin embargo, en Rusia se sostuvo que la transición de emergencia al nuevo formato no afectó la satisfacción de los estudiantes ni los resultados de la presentación. En general, los estudiantes percibieron un nivel de satisfacción con el nuevo formato en línea y además los resultados de los aprendizajes fueron casi similares a los obtenidos previo a la pandemia (Stognieva et al., 2021).

En el Perú, los factores institucionales entendidos como la atención recibida, en lo cual se incluye el apoyo administrativo, el entorno virtual que dispone la institución pueden en algunos casos no ser influyentes para la deserción (Ruiz Palacios, 2018). Asimismo, la percepción de los estudiantes universitarios es de cierta incertidumbre sobre las fechas de regreso a las clases presenciales y a la normalización de sus actividades académicas (Albitres et al., 2020).

4. Conclusiones

De lo abordado anteriormente se puede afirmar que, si bien la Educación Virtual Universitaria es una alternativa para la continuidad del proceso de formación y desarrollo de competencias de los estudiantes requiere en algunos casos de complementación con la Educación presencial. Esto debido a que, existen asignaturas que, por su naturaleza, necesitan del uso de laboratorios físicos y prácticas que posibiliten al estudiante interactuar en su contexto.

5. Referencias

Ahmed, S., Hegazy, N., Abdel Malak, H., Cliff Kayser, W., Elrafie, N., Hassanien, M., Al-Hayani, El Saadany, S., Al-Youbi, A., & Shehata, M. (2020). Model for utilizing distance learning post COVID-19 using (PACT)TM a cross sectional qualitative study. *BMC Medical Education*, 20(1), 1–25. <https://doi.org/10.1186/s12909-020-02311-1>

Albitres, L., Pisfil, Y., Guillen, K., Niño, R., & Alarcón, C. (2020). Percepción de los internos de medicina sobre el internado durante la pandemia por COVID-19 en Perú. *SciELO - Scientific Electronic Library Online*, 9. <https://doi.org/https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.301>

Arias, E., Elacqua, G., López, Á., Téllez, J., Peralta, R., Ojeda, M., Blanco, Y., Pedró, F., Vieira, D., & Roser, J. F. (2021). *Educación superior y COVID-19 en América Latina y el Caribe: financiamiento para los estudiantes*. <https://publications.iadb.org/es/node/30501>

Azlan, C., Wong, J., Tan, L. K., Muhammad Shahrin, M., Ung, N., Pallath, V., Tan, C., Yeong, C., & Ng, K. (2020). Teaching and learning of postgraduate medical physics using Internet-based e-learning during the COVID-19 pandemic – A case study from Malaysia. *Physica Medica*, 80, 10–16. <https://doi.org/10.1016/j.ejmp.2020.10.002>

Bermúdez, A., & Cassana, A. (2016). Motivaciones y deserción estudiantil en estudiantes peruanos de medicina. *Anales de La Facultad de Medicina*, 77(2), 173. <https://doi.org/10.15381/anales.v77i2.11824>

Caldera, J., Aceves, B., & Reynoso, Ó. (2016). Resilience in university students. A comparative study among different careers. *Psicogente*, 19(36), 227–239. <https://doi.org/10.17081/psico.19.36.1294>

Carl, M., & Worsfold, L. (2021). The implementation and embedding of digital skills and digital literacy into the curriculum considering the COVID-19 pandemic and the new SQE: A case study from inception to implementation and continual development of the Digital Academy The implementation. *Journal of Information Literacy*, 15(3), 119. <https://doi.org/10.11645/15.3.3007>

Dua, A., Kilian, A., Grainger, R., Fantus, S., Wallace, Z., Buttgereit, F., & Jonas, B. (2020). Challenges, collaboration, and innovation in rheumatology education during the COVID-19 pandemic: leveraging new ways to teach. *Clinical Rheumatology*, 3535–3541. <https://doi.org/10.1007/s10067-020-05449-x>

EL COMERCIO. (2020). Unos 174.000 estudiantes peruanos dejaron la universidad en lo que va del 2020. *El Comercio*. <https://elcomercio.pe/lima/sucesos/unos-174000-estudiantes-peruanos-dejaron-la-universidad-en-lo-que-va-del-2020-noticia/>

Fajardo, L., Alarcón, M., Alcas, N., & Alarcón, H. (2019). Facebook y comunicación virtual. Un estudio experimental en docentes de educación superior. *Propósitos y Representaciones*, 7(2), 45–59. <https://doi.org/10.20511/pyr2019.v7n2.268>

Falikhah, T., Nuryana, Z., Yuliana, A., & Akhmad, F. (2020). Factors affecting education motivation achievement among social support and resilience. *Universal Journal of Educational Research*, 8(7), 3109–3118. <https://doi.org/10.13189/ujer.2020.080739>

Guan, C., Mou, J., & Jiang, Z. (2020). Artificial intelligence innovation in education: A twenty-year data-driven historical analysis. *International Journal of Innovation Studies*, 4(4), 134–147. <https://doi.org/10.1016/j.ijis.2020.09.001>

Guerandel, A., McCarthy, N., McCarthy, J., Mulligan, D., Lane, A., & Malone, K. (2021). An approach to teaching psychiatry to medical students in the time of COVID-19. *Irish Journal of Psychological Medicine*, 38(4), 293–299. <https://doi.org/10.1017/ipm.2020.87>

Herrera-Pavo, M. (2021). Collaborative learning for virtual higher education. *Learning, Culture and Social Interaction*, 28(April 2020), 100437. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2020.100437>

Huamán-Castro, M., & Flores-Cueto, J. (2014). Innovando E-Learning en la USMP Virtual: Evolución de una organización tecnológica. *Revista de Educación Virtual*, 02(2307-082X), 7–18. http://www.aulavirtualusmp.pe/Ebooks/libreria/ebook_546/files/revista_eduticinova_ok.pdf

Huamanchumo-Suyon, M., Urrunaga-Pastor, D., Ruiz-Pérez, P., Rodrigo-Gallardo, P., & Toro-Huamanchumo, C. (2020). Impact of the COVID-19 pandemic on general surgery residency program in Peru: A cross-sectional study. *Annals of Medicine and Surgery*, 60, 130–134. <https://doi.org/10.1016/j.amsu.2020.10.031>

Huanca-Arohuana, J., Supo-Condori, F., Sucari León, R., & Supo Quispe, L. (2020). El problema social de la educación virtual universitaria en tiempos de pandemia, Perú. *Innovaciones Educativas*, 22(Especial), 115–128. <https://doi.org/10.22458/ie.v22iespecial.3218>

IESALC-UNESCO. (2020). COVID-19 y educación superior: De los efectos inmediatos al día después Análisis de impactos, respuestas políticas y recomendaciones. UNESCO, 44. <http://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2020/04/COVID-19-060420-ES-2.pdf>

Instituto Nacional de Estadística e Informática. (2020). *El 40,1% de los hogares del país tuvo acceso a Internet en el primer trimestre del 2020*. Instituto Nacional de Estadística e Informática. <http://m.inei.gob.pe/prensa/noticias/el-401-de-los-hogares-del-pais-tuvo-acceso-a-internet-en-el-primer-trimestre-del-2020-12272/>

Iraj, H., Fudge, A., Khan, H., Faulkner, M., Pardo, A., & Kovanović, V. (2021). Narrowing the Feedback Gap: Examining Student Engagement with Personalized and Actionable Feedback Messages. *Journal of Learning AnalyTICs*, 8(3), 101–116. <https://doi.org/10.18608/jla.2021.7184>

Kolil, V. K., Muthupalani, S., & Achuthan, K. (2020). Virtual experimental platforms in chemistry laboratory education and its impact on experimental self-efficacy. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 17(1). <https://doi.org/10.1186/s41239-020-00204-3>

Kourgiantakis, T., & Lee, E. (2020a). Social work practice education and training during the pandemic: Disruptions and discoveries. *International Social Work*. <https://doi.org/10.1177/0020872820959706>

Kourgiantakis, T., & Lee, E. (2020b). Social work practice education and training during the pandemic: Disruptions and discoveries. *International Social Work*, 63(6), 761–765. <https://doi.org/10.1177/0020872820959706>

Lobos, K., Sáez-Delgado, F., Cobo-Rendón, R., Mella Norambuena, J., Maldonado Trapp, A., Cisternas San Martín, N., & Bruna Jofré, C. (2021). Learning Beliefs, Time on Platform, and Academic Performance During the COVID-19 in University STEM Students. *Frontiers in Psychology*, 12, 1–11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.780852>

Lozano, A., Fernández, J. S., Figueredo, V., & Martínez, A. M. (2020). Impactos del confinamiento por la COVID-19 entre universitarios: Satisfacción Vital, Resiliencia y Capital Social Online. *RISE*, 9(1), 79–104. <https://doi.org/10.17583/rise.2020.5925>

McFadden, P., Russ, E., Blakeman, P., Kirwin, G., Anand, J., Lähteinen, S., Baugerud, G. A., & Tham, P. (2020). COVID-19 impact on social work admissions and education in seven international universities. *Social Work Education*, 39(8), 1154–1163. <https://doi.org/10.1080/02615479.2020.1829582>

Müller, F. A., & Wulf, T. (2020). Technology-supported management education: a systematic review of antecedents of learning effectiveness. In *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 17(1). Springer. <https://doi.org/10.1186/s41239-020-00226-x>

Nykvist, S., De Caro-Barek, V., Støckert, R., & Lysne, D. (2021). Key Factors Needed for Developing a Higher Education Cross-Campus Learning Environment in a Nordic Context. *Frontiers in Education*, 6, 1–10. <https://doi.org/10.3389/educ.2021.763761>

Pando, V. (2018). Teaching Trends in Virtual Education: An Interpretative Approach. *Journal of Educational Psychology - Propósitos y Representaciones*, 6(1), 485–505. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.20511/pyr2018.v6n1.167> ISSN

Pathan, R., Rajendran, R., & Murthy, S. (2020). Mechanism to capture learner's interaction in VR-based learning environment: design and application. *Smart Learning Environments*, 7(1). <https://doi.org/10.1186/s40561-020-00143-6>

Rahardja, U., Ngadi, M., Budiarto, R., Aini, Q., Hardini, M., & Oganda, F. (2021). Education Exchange Storage Protocol: Transformation Into Decentralized Learning Platform. *Frontiers in Education*, 6, 1–14. <https://doi.org/10.3389/educ.2021.782969>

Rim, D., & Shin, H. (2021). Effective instructional design template for virtual simulations in nursing education. *Nurse Education Today*, 96(October 2020), 104624. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2020.104624>

Ruiz Palacios, M. A. (2018). Factores que influyen en la deserción de los alumnos del primer ciclo de educación a distancia en la Escuela de Administración de la Universidad Señor de Sipán. Períodos académicos 2011-1 al 2013-1: lineamientos para disminuir la deserción. *Educación*, 27(52), 160–173. <https://doi.org/10.18800/educacion.201801.009>

Shi, J., Miskin, N., Dabiri, B., DeSimone, A., Schaefer, P. M., Matalon, S., Uyeda, J., Guenette, J., & Gaviola, G. (2021). Beyond business as usual: Radiology residency educational response to the COVID-2019 pandemic. *Clinical Imaging*, 69(October 2020), 349–353. <https://doi.org/10.1016/j.clinimag.2020.10.010>

Smigelski, M., Movassaghi, M., & Small, A. (2020). Urology Virtual Education Programs During the COVID-19 Pandemic. *Current Urology Reports*, 21(12). <https://doi.org/10.1007/s11934-020-01004-y>

Stognieva, O., Popov, V., Stognieva, O., & Popov, V. (2021). Assessment under COVID-19: Exploring Undergraduate Students' Attitudes towards Their Online Thesis Proposal Presentations. *Journal of Language and Education*, 7(4), 139–155. <https://doi.org/https://doi.org/10.17323/jle.2021.11657>

Organizando mis ideas y aprendiendo: estado del arte

Fiorella Valeria Villanueva Rojas¹

RESUMEN

Según organismos internacionales el 60% de la población estudiantil no universitaria presentan deficiencias en el logro de aprendizajes; ante ello, se propone una solución desde la perspectiva pedagógica que consiste en la incorporación de Organizadores gráficos (Ogs) en la práctica docente, los cuales se definen como representaciones visuales de ideas que surgen como resultado de la comprensión de la información; por otro lado, se destaca que los Ogs desarrollan capacidades cognitivas en los estudiantes y se adaptan a herramientas digitales. El presente trabajo, tuvo como objetivo revisar de forma sistémica la producción científica sobre Ogs desde una perspectiva cualitativa, mediante la revisión y análisis de su uso en la educación, enfocando el estudio en países de Latinoamérica, España y Cuba; a través la heurística se seleccionó la información ubicada en artículos indexados en diferentes bases de datos de índole científico, teniendo como espacio temporal de revisión 2011-2020. Durante la revisión de información científica se registraron 102 publicaciones, obteniendo como resultados que cerca del 45% de los artículos publicados se encuentran en Dialnet, el idioma preferente para publicar es el español, cerca del 55% de los trabajos fueron desarrollados bajo un enfoque cualitativo, España es el país con mayor cantidad de publicaciones entre el 2011 y el 2020 seguido de Brasil y Colombia, en tanto, se evidenció la carencia de investigadores temáticos en el estudio de Ogs. A partir de la información presentada se resalta la importancia de utilizar estrategias didácticas que fomenten el aprendizaje significativo, por lo que es imperativo seguir investigando sobre cómo los Ogs facilitan la conexión de conocimientos previos y nuevos, fomentando el surgimiento de líneas de investigación.

Palabras clave: Organizadores gráficos, aprendizaje, comprensión de textos.

¹ ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2933-4103>

1. Introducción

Según UNESCO el 60% de estudiantes de primaria y secundaria presentan bajo rendimiento en la competencia lectora, generando que, no se alcancen los logros de aprendizaje propuestos; la prueba PISA específica que el estudiante debe reconocer ideas principales y secundarias dentro de un texto, así como comprender la relación entre ellas, para luego construir significados; sin embargo, a nivel latinoamericano, las pruebas tomadas reflejan puntuaciones bajas en comparación a otros países de organizaciones económicas internacionales (OECD, 2019). Frente a este panorama, el surgimiento de la emergencia sanitaria por COVID-19 en el mundo, provocó que los sistemas educativos migren a plataformas digitales, en las cuales los actores educativos logran interactuar virtualmente utilizando los recursos de la web, por tanto, en la actualidad, los docentes buscan estrategias adaptables a entornos virtuales y que a su vez promuevan aprendizaje en cualquier área del conocimiento.

Los organizadores gráficos (Ogs) son recursos innovadores como representaciones visuales que facilitan el aprendizaje y la asimilación de conceptos, ya que permiten la conexión de ideas de manera didáctica, a través de figuras, líneas e imágenes; según Tayo (2018) tienen una alta efectividad dentro del proceso de integración de conocimientos, ya que desarrollan pensamiento crítico y reflexivo en los estudiantes, en tanto que facilita la identificación de ideas erróneas lo cual es necesario para reemplazar ideas antiguas y asimilar nuevo conocimiento (Pari, et al., 2019). Como los Ogs abordan el contenido visualmente, su diseño dependerá del estilo de aprendizaje y habilidades cognitivas del estudiante, quién es el que lo diseña utilizando recursos que encuentre a su disposición; por otro lado, la construcción de estos puede darse de manera individual o colaborativa, siendo el contenido que se incorporará acordado por los participantes (De la Herrán y Linares, 2013). Debido a su amplia clasificación se describen a continuación los principales organizadores utilizados en el campo educativo según diversos autores (Andrade y Zambrano, 2017; Terán y Galo, 2015).

Los mapas conceptuales son recursos para representar ideas (Galván y Gutiérrez, 2018) que muestran lo importante de un tema mediante su conexión por conectores (Novak y Gowin, 1984; Pontes, 2012); en la perspectiva educativa, genera un aprendizaje significativo relacionando conceptos nuevos con los previamente adquiridos (Urrutia et al., 2014); según lo mencionado por diversos investigadores su aplicación genera los siguientes beneficios: contribuyen a una mejor argumentación de las ideas y el manejo de términos científicos, aumenta el rendimiento cognitivo y facilita la redacción (De Oliveira et al., 2019; Herrera y Avella, 2019; Pedraza-Silva, 2019), desarrolla capacidades cognitivas

como pensamiento crítico; asimismo, genera la enseñanza recíproca a través de la discusión de contenidos (Silva et al., 2018); y, su uso como instrumento de evaluación, facilita la detección de problemas de aprendizaje (Velásquez et al., 2017).

Los mapas mentales son representaciones de ideas que se encuentran relacionadas entre sí por medio de símbolos, líneas y figuras en el cual el estudiante utiliza al máximo sus capacidades y habilidades cognitivas (Buzán, 1996; Muñoz y Serrano, 2014); su uso se fundamenta en la expresión gráfica de un tema (Núñez et al., 2019); respecto a otros Ogs; son visualmente atractivos, compuestos por ramas cuyo origen puede ser una imagen o símbolo; según Aco (2019) en la actualidad pocos docentes utilizan este organizador como recurso didáctico.

La infografía representa de manera concisa información cuya presentación es atractiva para el lector; según algunas investigaciones desarrolladas en Argentina y España su diseño permite incrementar habilidades digitales para el procesamiento de información de índole complejo (Muñoz, 2014; Salas, 2015), por otro lado, genera el incremento de conocimiento en el lector ya que permite la transferencia de ideas (Abio, 2017; Mata et al., 2020; Zarraluqui, 2018).

Los mapas semánticos se caracterizan por presentar líneas y figuras en su estructura, lo cual permite manejar la información de manera dinámica, según Munayco (2018) genera la comprensión de lo que se lee a nivel literal.

Los cuadros comparativos permiten la identificación de ideas semejantes y de 2 diferentes temas, para este organizador es primordial la identificación de categorías con la finalidad de generar un listado de semejanzas y diferencias (Monsalves, 2006).

Por último, los diagramas de Ishikawa son Ogs que muestran las causas y consecuencias de un acontecimiento; a través del aprendizaje colaborativo permite la generación de discusiones y debates, generando hipótesis y planes de acción (Terán y Galo, 2015).

Debido al contexto de pandemia por la COVID-19 es necesario el acompañamiento de estrategias de aprendizaje con recursos digitales; la adaptación de Ogs a nuevas tecnologías emergentes promueve la participación del estudiante volviéndose el centro del proceso de enseñanza (Albet y López, 2020; Maridueña et al., 2020), siendo la ventaja principal que el estudiante del siglo XXI tiene un amplio manejo de recursos digitales y la motivación por aprender a través de la tecnología (Rizzo y Pérez, 2018; Valbuena y Gonzales, 2019); este aspecto es importante ya que permite integrar y complementar las habilidades digitales del docente que es

considerado un migrante digital con los del estudiante, considerado un nativo digital (Salas, 2019). En tanto, la incorporación de estrategias didácticas asociadas a herramientas digitales, lo que implica que el docente se capacite constantemente buscando recursos en la web que se adapten a las necesidades y modo de aprender del estudiante; es por ello que, se encuentran a CMapTools, MindManager o MindMap entre los recursos disponibles para el diseño de organizadores (Muñoz et al., 2020).

En base a lo sustentado en los párrafos anteriores, esta investigación busca la revisión sistémica sobre el uso de Ogs en el campo educativo teniendo como referencia las principales bases de datos educativas dentro del espacio temporal 2011-2020.

2. Metodología

El presente trabajo se basó en la revisión de artículos utilizando un análisis descriptivo y enfoque cualitativo; los artículos incorporados en la investigación se ubicaron en Scopus, Dialnet, Redalyc, Scielo y Latindex, en los años 2011-2020. Los países que se incluyeron en la revisión fueron los pertenecientes a Latinoamérica, Cuba y España; con la finalidad de realizar la búsqueda de referencias se utilizaron algoritmos con las palabras aprendizaje y con los principales Ogs mencionados por los autores. Por otro lado, la búsqueda con algoritmos también incluyó los mismos términos en el idioma inglés; una vez obtenidos los artículos se tomaron en cuenta criterios de inclusión tales como el acceso a la versión completa y la indexación en las 5 bases de datos seleccionadas; y, como criterios de exclusión se consideraron aquellos artículos cuya disponibilidad estuviera restringida, así como artículos indexados en otras bases de datos. A través de la web en el año 2020, se realizó la búsqueda y revisión de literatura, en la cual se integró un amplio repertorio de revistas, las cuales fueron categorizadas con los siguientes indicadores: base de datos, idioma de publicación, nombre de la revista, país, investigadores, enfoque y tipo de estudio y año de publicación. Para el análisis e interpretación de datos se generaron plantillas con la información en Microsoft Excel para su posterior análisis a través del programa Statistical Package for Social Science (SPSS).

3. Resultados

A partir de la información obtenida de los artículos revisados se registraron un total de 102 investigaciones; Dialnet presentó una mayor cantidad de artículos (44.12%), ubicándose en el segundo lugar Scielo (24.51%), y por último Redalyc y Scopus con 13.73% de las publicaciones; el 78.43% de artículos se publicaron en idioma español, en tanto portugués e inglés tuvieron porcentajes minoritarios. En base al registro de publicaciones por año desde el 2011 hasta el 2013 se presenta una carencia de publicaciones, situación contraria al periodo del 2014 al 2020, la cual van en aumento; según el diseño de investigación la mayoría de las publicaciones se desarrollaron bajo un enfoque cualitativo (54.9 %), seguido de las investigaciones cuantitativas (21.57%), documentales (21.57%) y las mixtas (1.96 %); en tanto, a partir del tipo de investigación el 62.75% fueron descriptivas, seguidas de cuasiexperimentales (13.73%) y estudio de casos (7.84 %). La mayoría de las investigaciones se enfocaron en el nivel universitario (71.57%) y el 28.43% en los niveles primaria y secundaria; en cuanto a las temáticas de investigación relacionaban a los Ogs con el proceso de aprendizaje (40.2%), comprensión de textos (13.73%) y uso de TICs (11.76%). A partir del tipo de organizador gráfico tomado en cuenta para las investigaciones se ubicó que el 66% de las mismas corresponden a mapas conceptuales, mapas mentales (20%), infografías (7%), mapas semánticos (6%) y cuadro comparativo (1%), por otro lado, para diagramas de Ishikawa no se ubicaron estudios.

4. Discusión

A lo largo de la revisión sistemática de los artículos dentro del periodo 2011 al 2020 se evidencia una creciente presencia de investigaciones sobre Ogs, esto debido a los beneficios que genera su uso en el fomento de aprendizaje significativo en los estudiantes; sin embargo, su estudio es aún limitado puesto que gran parte de los artículos revisados se refieren a mapas conceptuales, su uso educativo constante se debe a su relación con el aprendizaje significativo; Novak y Gowin (1988) describen que poseen los siguientes elementos: concepto, preposición y conectores que facilitan la organización de la información dándole una jerarquía que va desde lo general a lo particular, requiriendo para ello la comprensión de los conceptos interiorizados previamente, la conexión de información de manera coherente facilita el aprendizaje a largo plazo convirtiendo al mapa conceptual en un recurso eficaz (Novak, 1998). Por otro lado, es importante tomar en cuenta la generación del flujo constante de información que el individuo almacena en su

cerebro y que debe de ser proyectada hacia el exterior, para lo cual se debe de hacer uso de recursos didácticos que promuevan la incorporación de herramientas digitales; en esa línea Novoa et al. (2018) indican que los organizadores visuales pueden adaptarse a recursos en la web y que a través del uso de figuras, líneas, imágenes, etc., el estudiante puede potenciar sus capacidades y habilidades haciendo uso de los 2 hemisferios cerebrales provocando la interiorización del conocimiento y la motivación para seguir aprendiendo. Por ello, es fundamental que durante la formación escolar en niños y adolescentes se desarrolle la capacidad creativa, recurso aprovechable en el diseño de Ogs, los cuales son efectivos para plasmar el pensamiento tal cual lo perciba el estudiante según su estilo de aprender; este pensamiento se sustenta en la investigación de Muñoz et al. (2015) quienes describieron en su estudio los inconvenientes que presentaron los estudiantes del nivel superior en la construcción de mapas mentales debido a la falta de desarrollo de la capacidad de síntesis de información y creatividad, así como la escasa retroalimentación en el diseño de sus propios esquemas por lo que, en la conclusiones, proponen la estimulación temprana de capacidades cognitivas. Por otro lado, la investigación de Guzmán-Cedillo et al. (2015) propone a las infografías como una alternativa para estimular la creatividad y promover el aprendizaje significativo en el nivel no universitario; adicionalmente sugiere la exploración de otros Ogs con la finalidad de que los docentes posean diversidad de recursos didácticos. Las escasas publicaciones sobre mapas semánticos permiten la identificación de vacíos del conocimiento, Munayco (2018) sustenta que los Ogs son el resultado de la comprensión de lo que lee el estudiante, siendo los mapas semánticos los organizadores que facilitan la comprensión de la información en el nivel literal.

Entre los agentes educativos el docente es el mediador del proceso de aprendizaje, facilitando la interiorización del nuevo conocimiento; Pérez et al. (2020) identificaron en su investigación que la mitad de los estudiantes universitarios presentaban problemas en la retención de información porque utilizan la memorización para recordar conceptos, lo cual, a largo plazo, generaba escasa retención de información, esto debido al deficiente manejo de técnicas de estudio para la organización de ideas o palabras clave, así mismo, identificaron que solo el 30% de los docentes universitarios manejan estrategias de comprensión lectora en base a Ogs. A raíz de estos resultados es importante el compromiso de los docentes para lograr aprendizajes en los estudiantes en el contexto de emergencia sanitaria en el cual la educación está mediada por plataformas digitales; la actualización y capacitación constante son primordiales, sin embargo, la introducción de herramientas digitales en el diseño de Ogs es un proceso aún en implementación; bajo el enfoque constructivista, los estudiantes deben de explorar por sí mismos los recursos digitales adaptables que faciliten el quehacer educativo; la complejidad

con la cual desarrolle la actividad dependerá directamente de las habilidades adquiridas a lo largo de su desarrollo. En la actualidad, uno de los obstáculos para el uso de herramientas digitales es la disponibilidad tecnológica, teniendo como principal factor el nivel socioeconómico; por lo cual, algunas publicaciones sobre Ogs contemplan la realidad de que varios estudiantes los diseñan en hojas de papel y/u otros materiales a su alcance.

La producción científica está concentrada en países tales como Brasil, Colombia y México, enfocándose los estudios en mapas mentales y conceptuales e infografías; en España hay una serie de estudios referentes a mapas conceptuales y mentales, de ello se deduce la importancia de fomentar investigaciones y surgimiento de líneas temáticas, las cuales generan nuevos conocimientos y la formación de redes académicas para compartir experiencias e intercambiar información, en este aspecto, Ganga et al. (2016) consideran implementar políticas educativas que fomenten y faciliten la creación de grupos de investigación en escuelas y universidades, así como la intervención del gobierno y empresas privadas en el sector educativo, puesto que la generación del conocimiento fomenta el desarrollo de un país.

5. Conclusiones

Las investigaciones en Ogs tuvieron como centro temático el estudio de mapas conceptuales estando presente en los últimos 10 años, así mismo, la búsqueda de artículos evidenció la carencia de líneas de investigación sobre los diversos tipos de Ogs, en tanto, para el caso de los mapas mentales, Juan Muñoz, es su principal representante. La incorporación de herramientas digitales es una prioridad en el contexto actual, sin embargo, la disponibilidad de recursos tecnológicos es una gran brecha en el sector educativo. A pesar de los obstáculos es imperativa la capacitación y actualización docente en estrategias didácticas asociadas a herramientas digitales, ya que, si bien la migración a plataformas virtuales fue una necesidad debido a la pandemia a corto y largo plazo, su uso formará parte de las sesiones de clase. La divulgación de producciones científicas en revistas de alto impacto facilitan la incorporación de nuevos conocimientos, en tanto que se identifican líneas de investigación emergentes en el ámbito educativo, siendo conveniente la promoción de estas prácticas en las instituciones educativas; así mismo, es primordial el manejo de otros idiomas como el inglés y portugués, ya que permitirán a los investigadores tener la oportunidad de postular a otras revistas indexadas en bases de datos de alto reconocimiento.

Por último, a modo de reflexión, se indica que la presente revisión sistemática promoverá un mayor interés en el uso de Ogs en favor de la incorporación de conocimiento y logro de aprendizajes significativos en los estudiantes, así como la generación de líneas de investigación con la finalidad de profundizar en otros tipos de Ogs, identificando los beneficios que cada uno, de manera particular, puede aportar al proceso de aprendizaje en la etapa escolar y universitaria.

6. Referencias

- Abio, G. (2017). Estrategias para la indagación continuada de trabajos académicos utilizando herramientas de Google. El caso de una investigación sobre infografías en la educación. *EDMETIC*, 6(2), 209–231. <https://doi.org/10.21071/edmetic.v6i2.6934>
- Aco, E. (2019). Los mapas mentales en el proceso de enseñanza aprendizaje. *Yachay – Revista Científico Cultural*, 8(1), 559–565. <https://doi.org/10.36881/yachayv8i1.133>
- Albert Díaz, J., & López Calichs, E. (2020). Mapas mentales y aprendizaje móvil para la dirección del trabajo independiente en Morfofisiología. *Revista de Ciencias Médicas de Pinar del Río*, 24(1), 141–151. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1561-31942020000100141
- Andrade, C., & Zambrano, F. (2017). Gestión del Conocimiento en Estudiantes de Segundo y Tercer Períodos de la Carrera de Enfermería de la Universidad Metropolitana del Ecuador. *Revista Magazine de Las Ciencias*, 2(3), 75–82. <https://revistas.utb.edu.ec/index.php/magazine/article/view/285/216>
- Buzán, T. (1996). *El libro de los mapas mentales*. Editorial Urano.
- De la Herrán, A., & Linares, M. (2013). Mapas conceptuales y mentefactos: comparación y propuesta para favorecer aprendizajes significativos formativos. *Educación y Futuro: Revista de Investigación Aplicada y Experiencias Educativas*, 29, 181–204. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4456861.pdf>
- De Oliveira, A., Henkes, S., & Strohschoen, A. (2019). Mapa Conceitual e World Café: resignificando o ensino de ciências pela argumentação. *Soc. Dev*, 8(3), 1–19. <https://doi.org/10.33448/rsd-v8i3.836>

Galván Pérez, L., & Gutiérrez Pérez, J. (2018). Los mapas conceptuales como instrumento de evaluación: Una experiencia de educación ambiental centrada en el estudio de ecosistemas acuáticos. *Actualidades Investigativas En Educación*, 18(1), 1–35. <https://doi.org/10.15517/aie.v18i1.31840>

Ganga, F., Castillo, J., & Pedraja-Rejas, L. (2016). Factores implicados en la publicación científica: una revisión crítica. *Ingeniare. Revista chilena de ingeniería*, 24(4), 615-627. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-33052016000400007>

Guzmán-Cedillo, Y. I., Lima-Villeda, N., & Ferreira-Rosa, S. (2015). La experiencia de elaborar infografías didácticas sobre diversidad sexual. *Revista Latina de Comunicación Social*, 70, 961–981. <https://doi.org/10.4185/RLCS-2015-1080>

Herrera, A., & Avella, E. (2019). Investigación de acción participativa sobre la relación entre conceptualización y escritura en los grados cuarto y quinto de educación básica primaria. *Revista Temas*, 13, 25–35. <https://doi.org/10.15332/rt.voi13.2331>

Maridueña, M., Ordóñez, F., & Granados, J. (2020). Aproximación al diseño de aulas virtuales universitarias en tiempos de emergencia sanitaria. *Espirales. Revista Multidisciplinaria de Investigación Científica*, 4(34), 65–85. <https://doi.org/10.31876/er.v4i34.751>

Mata, J., Ronquillo, A., & Méndez, E. (2020). La infografía didáctica, recurso en el desarrollo de contenidos educativos. Caso, Primera Infancia Puebla. *Zincografía*, 4(8), 44–61. <https://doi.org/10.32870/zcr.voi8.82>

Monsalves, L. F. (2006). Organizadores gráficos: un intento de valoración como estrategia de comprensión en estudiantes universitarios. *Estudios sobre Educación*, 10, 137–154. <https://revistas.unav.edu/index.php/estudios-sobreeduacion/article/view/25570/21146>

Munayco, A. (2018). Influencia de los organizadores gráficos en la comprensión lectora de textos expositivos y argumentativos. *Comuni@cción*, 9(1), 5–13. http://www.scielo.org.pe/scielo.php?pid=S221971682018000100001&script=sci_arttext&tlng=pt

Muñoz, J.M., Ariza, C., & Sampedro, B. E. (2015). La aplicación de los mapas mentales en educación primaria. *International Journal of Educational Research and Innovation (IJERI)*, 4, 70-89. <https://www.upo.es/revistas/index.php/IJERI/article/view/1459>

Muñoz, J., Vega, E., & Hidalgo, M. (2020). The learning of mind map in group through ict in the initial teaching training. *Educação e Sociedade*, 41, 1–16. <https://doi.org/10.1590/ES.219656>

Muñoz, J., & Serrano, R. (2014). El uso de mapas mentales en la formación inicial docente. *RELATEC - Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 13(2), 77-88. <https://doi.org/10.17398/1695-288X.13.2.77>

Novak, J., & Gowin, D. (1988). *Aprendiendo a aprender*. Ediciones Martínez Roca.

Novak, J. (1998). *Learning, Creating, and Using Knowledge: Concept Maps as Facilitative tools in Schools and Corporations*. Lawrence Erlbaum and Associates.

Novoa, P., Cancino, R., Flores, W., & Nieto, J. (2018). El Mapa Mental Armónico en la comprensión de textos narrativos en estudiantes universitarios. *Propósitos y Representaciones*, 6(2), 541-573. <https://doi.org/10.20511/pyr2018.v6n2.243>

Núñez, L. A., Novoa, P. F., Majo, H. R., & Salvatierra, A. (2019). Los mapas mentales como estrategia en el desarrollo de la inteligencia exitosa en estudiantes de secundaria. *Propósitos y Representaciones*, 7(1), 7-1. <https://doi.org/10.20511/pyr2019.v7n1.263>

OECD. (2019). *PISA 2018 Results (Volume I)*. OECD. <https://doi.org/10.1787/5f07c754-en>

Pari, L., Zárate, M., & Reina, S. (2019). Organizadores gráficos del conocimiento para mejorar el aprendizaje en los estudiantes del nivel superior. *Qualitas Investigaciones*, 5(2), 61-66. <https://revistas.qualitasin.com/index.php/qualitasin/article/view/25>

Pedraza-Silva, S. M. (2019). Estudio de eficacia de la técnica del mapa conceptual y el cuestionario como modelo de enseñanza y aprendizaje significativo en los estudiantes de último nivel de un grupo control y experimental del Colegio Víctor Félix Gómez Nova. *In Crescendo*, 10(1), 115-135. <https://doi.org/10.21895/INCRES.2019.V10N1.08>

Pérez, J. E., Padrón, L., Placencia, E., & Pérez, R. (2020). Gestión del Conocimiento en Estudiantes de Segundo y Tercer Períodos de la Carrera de Enfermería de la Universidad Metropolitana del Ecuador. *Revista Científica Hallazgos* 21, 5(1), 34-46. <http://revistas.pucese.edu.ec/hallazgos21/>

Pontes, A. (2012). Representación y comunicación del conocimiento con mapas conceptuales en la formación del profesorado de ciencia y tecnología. *Revista Eureka Sobre Enseñanza y Divulgación de Las Ciencias*, 9(1), 106-123. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=92024530008>

Rizzo, F., & Pérez, A. (2018). Importancia del uso de las TICs en los docentes. *Espirales Revista Multidisciplinaria de Investigación*, 2(23), 43–48. <https://orcid.org/0000-0001-5676-4497>

Salas, M. (2019). Convergencia entre Nativos Digitales e Inmigrantes Digitales. *Sinergias Educativas*, 5(1), 224–241. <https://doi.org/10.37954/se.v5i1.49>

Silva, J. da Foureaux, G., de Sá, M. A., Schetino, L., & Guerra, L. (2018). O ensinoaprendizagem da anatomia humana: avaliação do desempenho dos alunos após a utilização de mapas conceituais como uma estratégia pedagógica. *Ciencia & Educação*, 24(1), 95–110. <https://doi.org/10.1590/1516-731320180010007>

Tayo, E. (2018). El uso de Organizadores Gráficos para mejorar la destreza lectora en el aprendizaje del idioma inglés. *Revista Publicando*, 5(15), 481–500.

Terán, F., & Galo, A. (2015). El uso de organizadores gráficos en el proceso de Enseñanza Aprendizaje. *Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 1–14. <http://www.eumed.net/rev/atlante/2015/05/organizadores-graficos.zip>

Urrutia, F., Díaz, C., & Santibáñez, L. (2014). Mapas conceptuales como herramienta pedagógica en la enseñanza de la química orgánica. *Química Nova*, 37(2), 355–360. <https://doi.org/10.5935/0100-4042.20140059>

Valbuena, J., & Gonzales, A. (2019). La motivación es el motor para aprender en el aula. *Perspectivas*, 11, 106–110. <https://revistas.uniminuto.edu/index.php/Pers/article/view/1817>

Velásquez, J., Rey, K., & Villanueva, D. (2017). Evaluación alternativa y herramientas de evaluación en la enseñanza del concepto “respiración”. *Bio-Grafía: Escritos sobre la Biología y su Enseñanza*, 1, 1423–1432. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7298097>

Zarraluqui, P. (2018). *Producción de textos expositivos con atención al vocabulario académico dentro de una secuencia didáctica ginebrina en un agrupamiento específico de 40 ESO - Dialnet. Huarte de San Juan. Filología y Didáctica de La Lengua*, 8, 88–133.

Evaluación a estudiantes universitarios en tiempo de pandemia COVID-19

Paola Lili Galvez Montoya¹
María Cecilia Cumpa Rivalles²
Isabel del Pilar Escobar López³

RESUMEN

Este artículo tiene como objetivo revisar la literatura científica relacionada a la evaluación en los estudiantes universitarios en un contexto donde la COVID-19, obligó a las Universidades iniciar un proceso de adaptación, el cual presentó algunas complicaciones debido a la poca pericia de los docentes y estudiantes para el uso de las nuevas herramientas online. Este proceso de interacción sincrónico y asincrónico implicó también reflexionar acerca de la evaluación de los aprendizajes en todas sus etapas asociado a la práctica de los principios éticos y morales; para este propósito se han revisado artículos científicos de bases de datos como Scopus, Web of Science y Scielo. Se concluye que, la evaluación on

line en el entorno de pandemia generado por la COVID-19 afianza el aprendizaje autorregulado y la autoevaluación ayuda a detectar las necesidades de apoyo. Asimismo, la aplicación de diferentes tipos de evaluación potencia el desarrollo de las habilidades y pensamiento crítico en los estudiantes.

Palabras clave: Evaluación del estudiante, ética, autoevaluación, enseñanza.

¹ ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7453-2315>

² ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-8414-9002>

³ ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-3241-2566>

1. Introducción

La evaluación online en el contexto de pandemia de la COVID-19 es uno de los aspectos más importantes, dado que con criterios adecuados se puede evidenciar el progreso de los aprendizajes de los estudiantes en cualquier nivel educativo. En ese sentido, se entiende que la evaluación es un proceso continuo en el cual los docentes y estudiantes valoran la adquisición de conocimientos, habilidades y actitudes. Al respecto, (Larry et al., 2021) sostuvieron que la evaluación mide el aprendizaje adaptativo de los estudiantes, lo cual le permite al docente establecer estrategias de apoyo o refuerzo. Sin embargo, se reflejan relaciones entre los conocimientos conceptual y procedimental (Yimam & Dagne Kelkay, 2022).

Por las razones expuestas anteriormente, este estudio tiene como propósito reflexionar acerca de la evaluación y calificación de los aprendizajes en el sistema universitario en el contexto de pandemia generado por la COVID-19. Asimismo, se pretende dar respuestas a preguntas como: ¿los estudiantes han desarrollado nuevas estrategias de aprendizaje para adquirir sus conocimientos y desarrollar sus habilidades?, ¿el docente en su nuevo rol demuestra conocimiento sobre el uso de las herramientas digitales?, ¿la evaluación online es suficientemente confiable y equitativa?, ¿existe control, monitoreo y supervisión en el proceso de evaluación de los aprendizajes?

Contexto de la Evaluación universitaria en tiempo de pandemia

La presencia de la COVID-19 obligó a las Universidades al cambio en su metodología de enseñanza dejando en incertidumbre las evaluaciones académicas, manifestándose en los estudiantes una actitud ética; demostrando la mejora en los resultados y escaso comportamiento prohibido (Montejo, 2020). En ese contexto, el ingreso del internet a los hogares y la accesibilidad tecnológica móvil que se dio de forma masiva permitió ver las carencias en los recursos tecnológicos incluso para la participación en las evaluaciones remotas, implementando ordenadores portátiles que tengan conexión a internet para aquellos alumnos que no cuenten con el servicio y con apoyo de comunidades autónomas e instituciones superiores (González et al., 2020).

Después de dos años de convivir con la crisis sanitaria, ambiental y política de contexto mundial se generó un impacto en las familias, la sociedad, la política, la cultura, la economía, además de la afectación psicológica y psiquiátrica, que obligó a reestructurar el sistema educativo tradicional con resiliencia, volviéndola más dinámica, donde el desempeño docente tomó un giro relevante para hacer

frente a las consecuencias de la epidemia, siendo algunas de ellas positivas como el desarrollo y apertura de espacios sincrónicos y asincrónicos para el desarrollo del aprendizaje autónomo (Valencia, 2020).

En el caso peruano la aplicación de la educación online en el contexto de la COVID-19 estuvo precedida de un marco legal que reguló el desenvolvimiento de las actividades académicas universitarias en la opción no presencial en forma temporal (Presidencia del Consejo de Ministros, 2020). En ese sentido, la adaptación al cambio fue el reto de las universidades para migrar de lo presencial a un sistema remoto, cambiando la estrategia de enseñanza (Sanz, 2020). Sin embargo, la educación online antes de la pandemia no utilizaba muchos recursos digitales, pero en el actual contexto se requiere cumplir con estándares de calidad mínimos (Abreu, 2020).

Por otro lado, la pandemia ha permitido cambios a nivel social, educativo y laboral por el uso de nuevas herramientas que han contribuido para el desarrollo de actividades en estos niveles como el teletrabajo colaborativo online (Domínguez-Aroca, 2020). Asimismo, la interrupción repentina de las actividades educativas presenciales en las universidades y la aplicación de clases online en diversos países generó que se formulen políticas públicas para el desarrollo de la gestión evaluativa en un contexto virtual (Unesco, 2020).

Reflexiones sobre la evaluación online

En el proceso de aprendizaje la evaluación en su dimensión pedagógica formativa va más allá de la valoración del progreso del estudiante, el objetivo produce en sí mismo cierto grado de motivación. Actualmente existen estudios internacionales que garantizan los beneficios de la evaluación formativa. También, la evaluación es un tema de controversia teórica y práctica, fruto de consecuencias ideológicas y políticas profundas, más que de cuestiones pedagógicas, incorporándose el concepto de competencia para enriquecer el proceso de evaluación, ya que para evaluar conocimientos se requiere de enfoques e instrumentos acordes a la necesidad actual con calidad basada en objetivos formulados con criterio, validez y fiabilidad (Arribas, 2017).

En cuanto a la calificación como resultado de una evaluación permite complementar el aprendizaje del alumno, fortaleciendo sus capacidades de manera constante y oportuna (Campero et al., 2020). En ese sentido, lo que no es medible no es gestionable, es decir, si no se evalúa no hay retroalimentación que permita formular estrategias de mejora (Cardona & Sánchez, 2010).

Por otra parte, la evaluación online se puede ejecutar tomando medidas pedagógicas, administrativas y tecnológicas (Idris et al., 2021). Asimismo, Sánchez-Cabrero et al. (2021) sostuvieron que con una adecuada supervisión la educación online ofrece las mismas garantías que la evaluación presencial y las ventajas se concretan en estudiantes que provienen de lugares lejanos y diversos. Sin embargo, se presenta un conjunto de inconvenientes para la aplicación en línea entre los que se pueden mencionar aspectos administrativos y técnicos (Ayyoub & Jabali, 2021).

Cabe mencionar por otra parte, que el acceso, uso y navegación son elementos necesarios para la revisión de medición del e-learning, pues son indicadores de la sociedad de la información y de los estudios revisados, entendiéndose las habilidades para el manejo de herramientas en plataformas virtuales como un indicador en el proceso de evaluación, de igual manera el desempeño en su formación como indicador para determinar el grado de aprendizaje en ambientes e-learning (Cardona & Sánchez, 2010). También, la metodología de evaluación tiene que revisarse en forma adecuada para establecer cierta equivalencia en el entorno de la digitalización global (Sadeesh et al., 2021).

Algunos hallazgos sobre evaluación online

La evaluación online ha adquirido singular importancia en los sistemas educativos a raíz de la pandemia generada por la COVID-19 y se asocia a factores: personales, cultura organizativa de los centros de formación, comunicación y difusión de los resultados. En ese sentido, la transparencia de las calificaciones implica que en forma oportuna deben ser conocidas por los estudiantes (Luz et al., 2019). Asimismo, la mediación de herramientas y estrategias implica que la evaluación refleje mejoras en el aprendizaje (Alarcón-Díaz et al., 2020). También, expresa progresos significativos en los aprendizajes de los estudiantes cuando utilizan estrategias y aplican softwares pertinentes (Wen & Katt, 2019); Tudevtagva et al. (2020) afirmaron que los modelos de evaluación que involucran la autoevaluación de los estudiantes se centran básicamente en la estructura y objetivos intrínsecos de la evaluación. Además, la evaluación en educación superior refleja en esencia la naturaleza y calidad de los resultados de aprendizaje online. También, indican las áreas críticas que requieren reformas con el propósito de garantizar la sostenibilidad de la educación online (Liu et al., 2020). Sin embargo, la evaluación debe ser coherente y se tiene que asociar al paradigma humanitario (Циммерман & Кожевникова, 2020). Por otro lado, la evaluación asistida online es precisa y eficiente especialmente en cursos e-learning (Kong, 2021).

Influencia del docente en la generación de valor en el estudiante universitario

El estudiante universitario recibe en el proceso de enseñanza y aprendizaje no solo el conocimiento profesional del docente sino, además, desarrolla su capacidad para aprender y generar valor durante su vida (Alé-Ruiz & Earle, 2020). Por lo cual, se hace necesaria la evaluación docente y la perspectiva en su proyecto técnico de enseñanza y posterior evaluación, aplicando todo lo aprendido y la experiencia en su camino laboral (Oramas, 2020). También, el docente debe fomentar en el estudiante el aprendizaje autónomo y su metacognición, de tal manera que este sea objetivo y honesto. Sin embargo, este valor muchas veces no se pone en práctica, por tal motivo es responsabilidad del docente revisar la autoevaluación del estudiante, ver sus puntos de coincidencia y retroalimentar sus puntos débiles, reforzando el valor de la honestidad en el estudiante, asociado a la mejora de las competencias personales y profesionales del docente (Rodríguez, 2010).

Éxito académico

El éxito académico se asocia al logro de las competencias de cada área curricular, el mismo que está relacionado a la evaluación, y corresponde a cada institución educativa demostrar el desarrollo de los aprendizajes de sus estudiantes, todo esto se vuelve difícil cuando el resultado de interés no se dice con claridad (York et al., 2015). Sin embargo, algunos docentes cuestionan la credibilidad de las evaluaciones online, a pesar de conocer los métodos que se utilizan y de las herramientas que evidencian su integridad (Al-Karaki et al., 2021). Además, los cambios que se pueden introducir en la evaluación online son fundamentales para reducir los índices de deshonestidad académica (Verhoef & Coetser, 2021).

Por otro lado, la administración de exámenes en línea se puede convertir en experiencias positivas, esto podría preparar el camino para similares situaciones futuras (Abdollahi et al., 2020). También, la situación de pandemia que viven los países a nivel mundial ha generado que las universidades asuman decisiones desde una perspectiva institucional (García-Peñalvo et al., 2020). Asimismo, Sánchez-Cabrero et al. (2021) sostuvieron que la evaluación online debidamente monitoreada y supervisada ofrece las mismas garantías de los exámenes presenciales; pero tienen el valor agregado que se puede aplicar en forma continua en estudiantes que se encuentran en lugares lejanos.

Evaluaciones síncronas y asíncronas

La evaluación sincrónica permite desarrollar y afianzar la interacción entre estudiantes y docentes (Ibrahim et al., 2021). También, la implementación de intervenciones breves en línea y asincrónica basada en la atención apoyan la salud mental y bienestar psicológico de los estudiantes (Chung et al., 2021). Además, los planes de estudio asincrónicos generan condiciones para el proceso de interacción y el compromiso entre los estudiantes y el docente (Nagji et al., 2020). En este mismo orden de ideas, la enseñanza docente online debe promover la inclusión de estrategias evaluativas de carácter formativas, en donde se administre una adecuada planificación y gestión del tiempo disponible (Zambrano et al., 2021). Por ello, en el momento síncrono de la clase se puede evaluar al estudiante de forma similar a la presencial, donde es necesario conocer el performance del estudiante y el entorno que lo rodea a efectos de aplicar la evaluación más pertinente.

La evaluación y el uso de herramientas tecnológicas en la educación online

El nuevo escenario académico que han tenido que afrontar alumnos y docentes implicó el planteamiento de propuestas para atender la demanda educativa sin tener la necesidad de rediseñar cursos que en su inicio fueron pensadas para desarrollarse en forma presencial o semipresencial. Sin embargo, no se disponían de los medios tecnológicos en la mayoría de los casos. Además, necesitaban actitudes positivas de los agentes educativos para afrontar el cambio asociado a la adquisición y aplicación de competencias digitales, utilizando plataformas educativas, dispositivos electrónicos y conectividad a internet. Sin embargo, la desigualdad por la brecha digital – social y la crisis, encontró un aliado para continuar con la educación y la evaluación sin afectar su tranquilidad emocional (Gutierrez & Espinoza, 2020); ya que al cerrarse las instituciones educativas impactaron en el desarrollo humano, en la educación, que son factores primordiales para la socialización y el desarrollo integral; pero que con el aliado tecnológico permitió continuar con la enseñanza en beneficio de los actores educativos (Inciarte, 2020).

Conductas éticas inapropiadas durante la evaluación

En el contexto de pandemia generado por la COVID-19 se evidencia que los exámenes virtuales se han convertido en una opción razonable. Sin embargo, se tienen que evitar desajustes e insatisfacción por parte de los estudiantes para lo cual es necesario una adecuada supervisión virtual (Prigoff et al., 2020). Resultados recientes indican que existen correlaciones entre lo académico y la deshonestidad y un comportamiento poco ético por parte de los estudiantes de

ingeniería (Harding et al., 2004). Por otro lado, en la actualidad las referencias electrónicas han reemplazado a los libros y demás documentos físicos, por lo que se han convertido en la principal fuente de investigación académica y de plagio (Sureda et al., 2009). Se copia y pega gran cantidad de documentos que hacen que el ciber plagio presente mayor prevalencia. Las prácticas deshonestas llevadas a cabo en las pruebas escritas demuestran que las TICs no han modificado en gran medida las prácticas tradicionales, que entre compañeros se copian al momento de dar examen.

El Protoring

El protoring es entendido como una técnica de evaluación donde la aplicación de los exámenes se da en el lugar donde se encuentra el estudiante y se puede monitorear y vigilar su desarrollo, con el uso de herramientas TICs. Sin embargo, se pueden observar grandes dificultades en la enseñanza virtual asociada al proceso evaluativo (Carstairs & Myors, 2009; Friedman et al., 2016), es en este tipo de situaciones que surge la necesidad de controlar el contexto en el que el estudiante está desarrollando el examen, también es necesario, asegurar y conocer su identidad verdadera (Adkins et al., 2007); siendo un error pensar que evaluar de forma remota, condiciona a dicho sistema, en razón que la evaluación es un proceso creativo. Por este motivo, existe un aumento de las demandas tecnológicas buscando soluciones que permitan monitorear la evaluación de manera virtual. Todo esto, por las limitaciones que conllevan a desarrollar virtualmente la educación teniendo que apelar en forma presencial a una evaluación, así como estudios donde se tiene la idea y se considera un riesgo potencial el desarrollo de exámenes no supervisados tomando en cuenta las conductas éticas poco apropiadas o un aumento en los calificativos (Prince et al., 2009).

La técnica de evaluación protoring presenta ciertas ventajas: una de ellas es la flexibilidad de los procesos para los evaluadores y estudiantes, el estudiante puede responder su examen en forma individual sin la influencia de otro compañero, los exámenes se pueden aplicar en forma global. Sin embargo, entre las desventajas se mencionan: la presencia de conductas poco honestas por parte de algunos estudiantes al ejecutar los exámenes, uso de elementos diferentes a los que se necesitan para su desarrollo y problemas de funcionalidad y conectividad de los equipos (Martínez et al., 2018).

2. Método

Las fuentes a las cuales se ha tenido acceso en este estudio corresponden a las bases de datos de Scopus y Web of Science, en las cuales se ha pasado por un proceso de revisión de pares. Asimismo, en la introducción, se abordan temáticas que se relacionan con la evaluación online y con el uso de las herramientas en el entorno de las TICs, se muestran también algunos hallazgos de investigaciones originales que complementan las fuentes de revisión de la literatura. También, se plantea la reflexión de la aplicación de los principios éticos en todo el proceso de la evaluación y la garantía del monitoreo y supervisión por parte de los docentes en el momento en que se desarrollan los exámenes.

3. Discusión

Un hallazgo encontrado en China establece que los factores relacionados con las estrategias como la redacción de planificación, seguimiento direccionado a los objetivos, evaluación de objetivos, control emocional, memorización y juicio cognitivo tienen valores predictivos y evidencian la importancia de las estrategias de autorregulación (Teng et al., 2022). Asimismo, en Estados Unidos de Norte América, las evidencias empíricas indican que las evaluaciones realizadas se centran en el aprendizaje autorregulado de los estudiantes, lo cual predice mejoras en el desempeño de las tareas complejas que se les asignan (Raković et al., 2022). Además, Costa Rica está de acuerdo con el cambio tecnológico para afrontar los nuevos retos que ha propuesto en sus políticas el gobierno central (Márquez-Artavia et al., 2022). Otro resultado en Inglaterra evidencia que el uso de la plataforma Blackboard les permite desarrollar y consolidar su autoaprendizaje (Darko, 2021).

En Chile, un hallazgo indica que la incorporación de la evaluación formativa en la práctica docente propicia espacios de diálogo respecto al propio proceso de evaluación (autoevaluación y evaluación por pares) (Tapia et al., 2022). Por otro lado, en Irlanda se evidenció que los estudiantes de enfermería y obstetricia perciben la evaluación por pares como una experiencia valiosa de aprendizaje que potencia el desarrollo de sus habilidades y pensamiento crítico (De Brún et al., 2022). También en España, se indicó que los participantes tienen una actitud muy positiva hacia el proceso de evaluación entre iguales y sostuvieron que mejora su

aprendizaje (Huertas-Abril et al., 2021). Además, en Inglaterra, Hearn & Funnell (2021) afirmaron que las autoevaluaciones constituyen insumos para detectar las necesidades de apoyo específicas de los estudiantes y predicen también futuras intervenciones educativas para mitigar la deserción estudiantil.

4. Conclusiones

Los resultados indican que la evaluación online en el entorno de pandemia generado por la COVID-19 afianza el aprendizaje autorregulado y la autoevaluación ayuda a detectar las necesidades de apoyo. Asimismo, la aplicación de diferentes tipos de evaluación potencia el desarrollo de las habilidades y pensamiento crítico en los estudiantes.

6. Referencias

Abdollahi, A., Labbaf, A., Mafinejad, M. K., Sotoudeh-Anvari, M., & Azmoudeh-Ardalan, F. (2020). Online assessment for pathology residents during the COVID-19 pandemic: Report of an experience. *Iranian Journal of Pathology*, 16(1), 75–78. <https://doi.org/10.30699/ijp.2020.129558.2425>

Abreu, J. L. (2020). Tiempos de Coronavirus: La Educación en Línea como Respuesta a la Crisis. *Daena: International Journal of Good Conscience*, 15(1), 1–15. <https://daena-journal.weebly.com/publications-2020.html>

Adkins, J., Kenkel, C., & Lim, C. Lo. (2007). Deterrents to online academic dishonesty. *Journal of Learning in Higher Education*, 1(1), 17–22. https://www.researchgate.net/publication/288520475_Deterrents_to_online_academic_dishonesty

Al-Karaki, J. N., Ababneh, N., Hamid, Y., & Gawanmeh, A. (2021). Evaluating the effectiveness of distance learning in higher education during COVID-19 global crisis: Uae educators' perspectives. *Contemporary Educational Technology*, 13(3), 1–16. <https://doi.org/10.30935/cedtech/10945>

Alarcón-Díaz, M., Alarcón-Díaz, H., Rodríguez-Baca, L., & Alcas-Zapata, N. (2020). Intervención educativa basada en la gamificación: experiencia en el contexto universitario. *Gamification-Based Educational Intervention: Experience in the University Context*, 22(2), 117–131. <https://doi.org/10.17151/eleu.2020.22.2.8>

Alé-Ruiz, R., & Earle, D. H. (2020). Una herramienta para la gestión y el gobierno integrales del aprehendizaje universitario en entornos Active Learning. *Revista Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 95(34), 37–60. <https://doi.org/https://doi.org/10.47553/rifop.v34i2.77913>

Arribas, J. (2017). La evaluación de los aprendizajes. Problemas y soluciones. *Profesorado*, 21(4), 381–404.

Ayyoub, A. A., & Jabali, O. (2021). Medical students' evaluation of online assessment: A mixed-method account of attitudes and obstacles. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 20(8), 126–138. <https://doi.org/10.26803/IJLTER.20.8.8>

BID. (2020). La educación superior en tiempos de COVID-19. BID.

Campero, E., Mendoza Castillo, L., & Villanueva Gutiérrez, L. (2020). Evaluación para la Educación a distancia. Estrategias en situación de emergencia. *Universidad Nacional Autónoma de México*, 18.

Cardona, D. M., & Sánchez, J. M. (2010). Indicadores Básicos para Evaluar el Proceso de Aprendizaje en Estudiantes de Educación a Distancia en el Ambiente e-learning. *Formación Universitaria*, 3(6), 15–31. <https://doi.org/10.4067/so718-50062010000600004>

Carstairs, J., & Myors, B. (2009). Internet testing: A natural experiment reveals test score inflation on a high-stakes, unproctored cognitive test. *Computers in Human Behavior*, 25, 738–742. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2009.01.011>

Chung, J., Mundy, M. E., Hunt, I., Coxon, A., Dyer, K. R., & McKenzie, S. (2021). An Evaluation of an Online Brief Mindfulness-Based Intervention in Higher Education: A Pilot Conducted at an Australian University and a British University. *Frontiers in Psychology*, 12, 1–15. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.752060>

Darko, C. (2021). An Evaluation of How Students Use Blackboard and the Possible Link to Their Grades. *SAGE Open*, 11(4), 1–10. <https://doi.org/10.1177/21582440211067245>

De Brún, A., Rogers, L., Drury, A., & Gilmore, B. (2022). Evaluation of a formative peer assessment in research methods teaching using an online platform: A mixed methods pre-post study. *Nurse Education Today*, 108, 105166. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2021.105166>

Domínguez-Aroca, M. (2020). Bibliotecas de Ciencias de la Salud como respuesta a la pandemia de la in response to the COVID-19 pandemic. 1–14.

- Dopico Rodríguez, E. (2010). Didáctica de la honestidad: experiencias de evaluación participativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 53(2), 1–12. <https://doi.org/10.35362/rie5321744>
- F Guillén & J Bravo. (2016). Dialnet-AutenticacionFacialComoSoporteExtraEnLosEntornosVi-6159608. 3, 29–40.
- Friedman, A., Blau, I., & Eshet-Alkalai, Y. (2016). Cheating and Feeling Honest: Committing and Punishing Analog versus Digital Academic Dishonesty Behaviors in Higher Education. *Interdisciplinary Journal of E-Skills and Lifelong Learning*, 12, 193–205. <https://doi.org/10.28945/3629>
- García-Peñalvo, F. J., Corell, A., Abella-García, V., & Grande, M. (2020). Online assessment in higher education in the time of COVID-19. *Education in the Knowledge Society*, 21, 1–26. <https://doi.org/10.14201/eks.23013>
- González, M., Marco, E., & Medina, T. (2020). Informe de iniciativas y herramientas de evaluación online universitaria en el contexto de la COVID-19. In Ministerio de Universidades. <https://www.ciencia.gob.es/>
- Gutiérrez, E. J. D., & Espinoza, K. G. (2020). Educating and evaluating in times of coronavirus: The situation in Spain. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 10(2), 102–134. <https://doi.org/10.447/remie.2020.5604>
- Harding, T. S., Passow, H. J., Carpenter, D. D., & Finelli, C. J. (2004). An examination of the relationship between academic dishonesty and professional behaviour. *IEEE Antennas and Propagation Magazine*, 46(5), 133–138. <https://doi.org/10.1109/MAP.2004.1388860>
- Hearn, S., & Funnell, S. (2021). Evaluation of the pilot phase of a Student Support Strategy to improve retention and completion rates of Aboriginal and Torres Strait Islander students. *Australian Journal of Indigenous Education*, 50(2), 247–255. <https://doi.org/10.1017/jie.2020.29>
- Huertas-Abril, C., Palacios-Hidalgo, F., & Gómez-Parra, M. (2021). Peer assessment as a tool to enhance pre-service primary bilingual teachers' training. RIED. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 24(2), 149–168. <https://doi.org/10.5944/ried.24.2.28788>
- Ibrahim, A., Attia, A., Bataineh, A., & Ali, H. (2021). Evaluation of the online teaching of architectural design and basic design courses case study: College of Architecture at JUST, Jordan. *Ain Shams Engineering Journal*, 12(2), 2345–2353. <https://doi.org/10.1016/j.asej.2020.10.006>

Idris, F., Zulkipli, I., Abdul-Mumin, K., Ahmad, S., Mitha, S., Rahman, H., Rajabalaya, R., David, S., & Naing, L. (2021). Academic experiences, physical and mental health impact of COVID-19 pandemic on students and lecturers in health care education. *BMC Medical Education*, 21(1), 1–13. <https://doi.org/10.1186/s12909-021-02968-2>

Inciarte, A. et al; (2020). Docencia y educación virtual en tiempos de pandemia. *Educación Virtual en Tiempos de Pandemia*, 0(0), 195–216. <https://doi.org/http://doi.org/10.5281/zenodo.4087411>

Kong, S. (2021). Delivery-and-evaluation-of-an-eLearning-framework-through-computeraided-analysis-of-learners-reflection-text-in-a-teacher-development-course. *Research and Practice in Technology Enhanced Learning*, 16(28), 1–22. <https://doi.org/https://doi.org/10.1186/s41039-021-00172-w>

Larry, J., Michael, D., Samara, S., William, B., Margaret, B., & Santen, S. (2021). Measuring the Master Adaptive Learner: Development and Internal Structure Validity Evidence for a New Instrument. *Medical Science Educator*, 0123456789. <https://doi.org/10.1007/s40670-021-01491-9>

Liu, Y., Zhang, Y., Qiao, W., Zhou, L., & Coates, H. (2020). Ensuring the Sustainability of University Learning: Case Study of a Leading Chinese University. *Sustainability*, 12, 1–18. <https://doi.org/10.3390/su12176929>

Luz, Z., Linda, N., Freddy, T., & Adrian, V. (2019). Prácticas evaluativas en el proceso de aprendizaje: estudio de caso. *Revista Venezolana de Gerencia*, 24(87), 954–976. <https://doi.org/10.37960/revista.v24i87.29862>

Márquez-Artavia, X., Delgado-Orozco, L., & Saavedra-Arias, J. (2022). Evaluación realizada desde la perspectiva de un grupo universitario de docentes sobre los cursos de Física General de la Universidad Nacional de Costa Rica durante el 2014 y el 2019. *Revista Electrónica Educare*, 26(1), 1–23. <https://doi.org/http://doi.org/10.15359/ree.26-1.5>

Martínez, F., Infante, A., Infante, J. C., García, M., & Gallardo, J. (2018). Proctoring: reto para la enseñanza del siglo XXI. VIII Jornadas Internacionales de Campus Virtuales, April, 1–5. <http://riull.ull.es/xmlui/handle/915/8087>

Montejo, J. (2020). Exámenes no presenciales en época de la COVID-19 y el temor al engaño. Un estudio de caso en la Universidad de Oviedo. *Magister*, 32(1), 102–110. <https://doi.org/10.17811/msg.32.1.2020.102-110>

Nagji, A., Yilmaz, Y., Zhang, P., Dida, J., Cook-Chaimowitz, L., Dong, J., Colpitts, L., Beecroft, J., & Chan, T. (2020). Converting to Connect: A Rapid RE-AIM Evaluation of the Digital Conversion of a Clerkship Curriculum in the Age of COVID-19. *AEM Education and Training*, 4(4), 330–339. <https://doi.org/10.1002/aet2.10498>

Oramas, A. (2020). Concepción sobre la práctica evaluativa que realizan los profesores en la modalidad a distancia. *Concepción sobre a prática avaliativa que os professores realizam na modalidade à d. 18*, 26–41. <https://doi.org/https://doi.org/10.15665/re.v18i02.2317>

Presidencia del Consejo de Ministros. (2020). Decreto Supremo que declara Estado de Emergencia Nacional por las graves circunstancias que afectan la vida de la Nación a consecuencia del brote de la COVID-19. In *Diario Oficial El Peruano* https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/581842/DU036_2020.pdf

Prigoff, J., Hunter, M., & Nowygrod, R. (2020). Medical Student Assessment in the Time of COVID-19. *Journal of Surgical Education*, 78(2), 370–374. <https://doi.org/10.1016/j.jsurg.2020.07.040>

Prince, D. J., Fulton, R. A., & Garsombke, T. W. (2009). Comparisons Of Proctored Versus Non-Proctored Testing Strategies In Graduate Distance Education Curriculum. *Journal of College Teaching & Learning (TLC)*, 6(7), 51–62. <https://doi.org/10.19030/tlc.v6i7.1125>

Raković, M., Bernacki, M. L., Greene, J. A., Plumley, R. D., Hogan, K. A., Gates, K. M., & Panter, A. T. (2022). Examining the critical role of evaluation and adaptation in self-regulated learning. *Contemporary Educational Psychology*, 68. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2021.102027>

Sadeesh, T., Prabavathy, G., & Ganapathy, A. (2021). Evaluation of undergraduate medical students' preference to human anatomy practical assessment methodology: a comparison between online and traditional methods. *Surgical and Radiologic Anatomy*, 43(4), 531–535. <https://doi.org/10.1007/s00276-020-02637-x>

Sánchez-Cabrero, R., Casado-Pérez, J., Arigita-García, A., Zubiaurre-Ibáñez, E., Gil-Pareja, D., & Sánchez-Rico, A. (2021). E-assessment in E-learning degrees: Comparison vs. face-to-face assessment through perceived stress and academic performance in a longitudinal study. *Applied Sciences (Switzerland)*, 11(16), 1–15. <https://doi.org/10.3390/app11167664>

Sanz, E. D. (2020). Repercusiones de la docencia online en el estatuto jurídico del profesorado universitario. <https://doi.org/10.1344/REYD2020.22.32348>

Sureda, J., Comas, R., & Morey, M. (2009). Las causas del plagio académico entre el alumnado universitario según el profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación*, 50, 197–220. <https://rieoei.org/historico/documentos/rie50a10.pdf>

Tapia, M. V., Bastias, M. F., Aguilar, L. I., & Poblete-Valderrama, F. (2022). Implementation of the formative evaluation by students of pedagogy in Physical Education. *Retos*, 43, 916–922. <https://doi.org/10.47197/RETOS.V43I0.86558>

Teng, M. F., Wang, C., & Zhang, L. J. (2022). Assessing self-regulatory writing strategies and their predictive effects on young EFL learners' writing performance. *Assessing Writing*, 51, 100573. <https://doi.org/10.1016/j.asw.2021.100573>

Tudevdagva, U., Heller, A., & Hardt, W. (2020). An implementation and evaluation report of the active learning method eduscrum in flipped class. *International Journal of Information and Education Technology*, 10(9), 649–654. <https://doi.org/10.18178/ijiet.2020.10.9.1438>

Unesco. (2020). COVID-19 Panorama de las estrategias de respuesta respecto a los exámenes y evaluaciones de alto impacto o altas consecuencias Documento de trabajo.

Valencia, W. A. (2020). Mirada a las prácticas educativas y pedagógicas en tiempos de pandemia. shorturl.at/ptzIX

Verhoef, A. H., & Coetser, Y. M. (2021). Academic integrity of university students during emergency remote online assessment: An exploration of student voices. *Transformation in Higher Education*, 6, 1–12. <https://doi.org/10.4102/THE.V6I0.132>

Wen, S. F., & Katt, B. (2019). Preliminary evaluation of an ontology-based contextualized learning system for software security. *ACM International Conference Proceeding Series*, April, 1–19. <https://doi.org/10.1145/3319008.3319017>

Yimam, M., & Dagnev Kelkey, A. (2022). Evaluation of the effects of discourse-based mathemATICs instruction on eleventh grade students' conceptual and procedural understanding of probability and statistICS. *Cogent Education*, 9(1), 1–20. <https://doi.org/10.1080/2331186x.2021.2007742>

York, T. T., Gibson, C., & Rankin, S. (2015). Defining and measuring academic success. *Practical Assessment, Research and Evaluation*, 20(5), 1–20. <https://doi.org/https://doi.org/10.7275/hz5x-tx03>

Zambrano, C., Bravo, I., Maluenda-Albornoz, J., & Infante-Villarán, V. A. (2021). Planificación y uso del tiempo académico asincrónico de estudiantes universitarios en condiciones de pandemia. *Formación Universitaria*, 14(4), 113–122. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062021000400113>

Циммерман, Н. В., & Кожевникова, М. Н. (2020). Проблема гуманитарного оценивания в социально-эмоционально-этическом образовании Н. *Science for Education Today*, 10(6), 120–141. <https://doi.org/10.15293/2658-6762.2006.07>

Alfabetización informacional en el comportamiento informacional de tesis de Maestría

Teresa Campana Añasco¹

RESUMEN

Con el propósito de evaluar el impacto de una experiencia educativa de alfabetización informacional (AI) en el comportamiento informacional (CI) de tesis de maestría de una universidad privada de Lima se realizó un estudio de diseño preexperimental antes y después de un taller de alfabetización informacional de 17 horas sincrónicas y 16 asíncronas, en el cual se impartieron temas de búsqueda, validación y uso de información científica; se aplicó un cuestionario que mide comportamientos informacionales a 22 tesis, validado por cinco jueces expertos quienes le dieron la categoría de "aplicable" y una confiabilidad calculada por Kr20 de 0.85. Se encontró que antes del taller el 82.82% presentaba comportamientos informacionales básicos y 18.18 % nivel intermedio. Luego del taller, el 54.55% presentaba nivel avanzado y 45.45% nivel intermedio. El comportamiento informacional de los tesis posterior al taller mejoró con una sig. de 0.00 y tamaño del efecto de -0.904. Se concluye que el taller de alfabetización informacional produjo impacto positivo en el comportamiento informacional, y en la búsqueda, evaluación y uso de la información.

Palabras clave: comportamiento informacional, necesidades de información, alfabetización informacional.

¹ ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9970-3117>

1. Introducción

La velocidad de la generación de la información y el desarrollo de las tecnologías ha permitido que llegue a más personas, y estas puedan obtener beneficios de ella, produciendo enormes cambios sociales a los cuales aún estamos adaptándonos, las personas en este contexto adoptan un comportamiento a la hora de relacionarse con la información (González et al., 2022), la cantidad de información requiere el desarrollo de competencias que permitan su manejo, examinar su valor y veracidad, las estrategias para acceder a ella, así como manejar herramientas que permitan buscar y recuperar la información, describir los contenidos y la búsqueda de cooperación y especialización de los procesos recuperación de la información disponible de manera digital (Rebiun y Crue, 2013).

Es entonces imperativa la necesidad del dominio de conocimiento de AI, puesto que la elaboración de tesis requiere información de calidad para la International Federation of Library Associations and Institutions (IFLA, 2015) la IA se presenta como un eje fundamental de aprendizaje a lo largo de la vida, permitiendo que las personas adquieran habilidades de búsqueda, evaluación, utilización y creación de información, que les permita cumplir metas individuales, profesionales, de capacitación y sociales.

La realidad es que la información existente es basta y la mayor proporción de la misma está digitalizada, según el portal Scimago los países que producen más ciencia son 15, los primeros puestos de este análisis lo ocupan EEUU, China, Irán, y Brasil quien sin embargo tiene poco impacto científico (Moya, 2021). En Latinoamérica se encuentran en los primeros lugares Brasil, México, Argentina, Chile, Colombia, Ecuador y Perú, sin embargo y a pesar de haber incrementado la producción científica, esta no se refleja en las tasas de crecimiento, manteniendo aun gigantescos retos para salir del rezago que sufren la mayoría de países latinoamericanos (Tibaná, 2021).

Según Pérez (2012) la principal actividad humana actual tiene que ver con el manejo, la adquisición, el procesamiento, el análisis, la recreación y la comunicación de la información, por lo tanto requiere habilidades para poder utilizarla de manera apropiada y poder discernir entre la verdadera y la tendenciosa, es entonces vital que el tesista desarrolle capacidad divergente de las fuentes web como fanzines, wikis y blog con la finalidad de cumplir con el rigor académico investigativo (Sequera, 2020); esta capacidad requiere procesos de AI que se transformen en comportamientos.

Un tesista debe haber cursado un proceso de formación en alfabetización informacional a fin de garantizar el desarrollo de habilidades antes mencionadas con la finalidad de que adopte un comportamiento informacional definido por Uribe (2012) como las acciones de manejo adoptadas por una persona frente a sus requerimientos de información que incluyen el uso de distintos medios, plataformas, recursos, estrategias, herramientas para identificar, seleccionar, rescatar, organizar, examinar, valorar, crear, compartir y publicar información, de manera competente, respetando los principios éticos y manteniendo una conducta crítica, fundamentada en sus capacidades (cognoscitivas, prácticas, afectivas), y sus conocimientos previos y adquiridos, a fin de interactuar en el medio social y contribuir al desarrollo del conocimiento.

El estudio del comportamiento informacional de investigadores tesistas evidencia que ha sido abordado de manera aislada y reducida (Salas, 2021). Al respecto, Zaborras et al., (2020) manifiestan que es necesario conocer el comportamiento informacional en grupos de usuarios concretos a fin de descubrir sus diferentes necesidades, percepciones y experiencias, valorando la importancia de la colaboración entre los docentes y el personal de biblioteca para el desenvolvimiento de habilidades informacionales que sirvan de herramientas y recursos que permitan el uso de información de calidad en la comunidad universitaria, mientras que Fernández (2018) manifiesta el gran cambio suscitado entre los usuarios de información y de cómo las bibliotecas no se han adaptado a este proceso de construcción del comportamiento informacional, por lo cual destaca sistematizar el nuevo comportamiento informacional como base de la reflexión y el impacto de los servicios de información.

En el plano aplicativo González et al., (2022) indagan sobre la búsqueda de información de estudiantes con licenciatura, encontrando que las búsquedas generalmente la hacen solos el 60.7%, siendo su principal fuente de información Google Académico en 67,8, además que solo el 42,8 usan las redes sociales universitarias para buscar información, enfatiza la necesidad de alfabetizar informacionalmente con colaboración de docentes e incluir asignaturas desde los primeros ciclos para construir estas habilidades; ante esta realidad encontrada Álvarez (2019) evidencia la necesidad de la formación de un espíritu crítico, el autoaprendizaje y la alfabetización digital en la educación superior, por lo cual diseña un curso teórico práctico logrando una notable mejora en la satisfacción de la educación del alumnado que repercute en la elaboración y calificación de los trabajos de maestría; en la misma línea de investigación Manso-Perea et al. (2019) validan la necesidad de incorporar a la formación de enfermería el desarrollo de competencias informacionales como eje transversal a lo largo de este periodo

de capacitación, sin embargo encontró pocas instituciones que incluyan esta formación de manera completa y reflexiona sobre la importancia de incluirla en la formación de enfermeras especialistas.

La alfabetización informacional en Latinoamérica se inició en la década de los 90, estaba relacionada con la traducción del término *Information literacy*, siendo el más usado el de alfabetización informacional (Uribe-Tirado, 2010), actualmente los países latinos con más interés en el tema son: Colombia, Argentina y México (Noriega, 2011) y ha sufrido un pico entre los años 2017-2018, decreciendo en el 2019, siendo Brasil quien más ha investigado sobre la temática (Rivas et al., 2020). En nuestro país, el desarrollo de esta temática comenzó con el taller de "Formación de formadores" dispuesto por la UNESCO en enero de 2009; a partir de esta reunión la Biblioteca Nacional del Perú participa de la generación de estas habilidades, y muchas de las instituciones educativas privadas adoptaron la iniciativa del desarrollo de las mismas como: la Universidad Católica del Perú, Cayetano Heredia, Pacífico, la Universidad de Ciencias Aplicadas (UPC) y la Universidad de Lima, las cuales cuentan con programas diseñados para alfabetizar a sus estudiantes en el manejo de la información, la diferencia es que algunas lo incluyen como parte de una asignatura obligatoria y otras lo ponen como una opción al estudiante.

En cuanto a la AI en el desarrollo de las investigaciones de los tesisistas se asume como una herramienta de aprendizaje fundamental para el desarrollo de la Ciencia Abierta, potenciando y posibilitando la comprensión crítica de los contenidos junto con el desarrollo y avance de la investigación (López et al., 2018). Por lo tanto, el contenido de las experiencias educativas de alfabetización informacional está fundamentada en lo sugerido y planteado por instituciones que guardan relación con la AI (Lau, 2004) como la *Association of College and Research Libraries* (Acrl), la *American Association of School Libraries* (Aasl), ambas de los Estados Unidos y la *Society of College, National, and University Libraries* (Sconul) del Reino Unido. El dominio de estas habilidades está fundamentado en tres ejes temáticos: acceso, evaluación y uso de información.

De acuerdo con (Calva, 2004) el estudio del CI está fundamentado en cómo se usan los recursos de información, así como la modificación de la vida del usuario por los nuevos conocimientos adquiridos ya sea en lo personal, profesional y el desempeño ocupacional (pp. 204-205), por lo tanto, está conformado por los siguientes procesos:

Búsqueda de información, para responder las preguntas del usuario esta debe cumplir con la rigurosidad científica que garantice su calidad y permita su uso confiable, pero, sobre todo, que esta sea accesible a las personas, utilizando las

herramientas y dispositivos disponibles (López y Osuna, 2011). La identificación y recuperación de la información tiene procedimientos que se deben aprender para garantizar su calidad y confiabilidad (Ingwersen, 2009). Las actividades de búsqueda de la información requieren del uso del lenguaje de búsqueda, como: operadores booleanos, de frase o expresión, de límite, así como un uso de motores de búsqueda, palabras clave, conceptos relacionados, bases de datos, uso de búsquedas básicas y avanzadas (López y Osuna, 2011. pp. 515-516). Es imprescindible agregar la necesidad de una búsqueda en la Web profunda, actualmente las universidades están suscritas a bases de datos importantes y que agrupan distintas temáticas a fin de facilitar estos procesos de búsqueda.

Una vez encontrada la información es vital que el tesista sepa evaluarla para discriminar, distinguir, seleccionar y evaluar los resultados, páginas, datos y documentos (Martínez, 2013), reconociendo alojamiento, autoría y responsabilidad, a fin de indagar sobre la fiabilidad, consistencia, estatus, vigencia, objetividad, diseño, contenido y propósito que cumplen con la originalidad requerida, así como la calidad de la información que permita la generación de aportes valiosos en los diferentes campos disciplinares encaminados a brindar alternativas de solución de problemas y contribuyan al desarrollo temático y a la línea de la investigación planteada (Martínez, 2013, p. 49-50). Las ciencias de la información tienen como fundamento garantizar la calidad de la información, así como su difusión y protección (López y Osuna, 2011). Incluye aspectos formales como cumplimiento de la norma de referencia utilizada por la maestría, que para el presente caso es APA, indicadores bibliográficos que incluyan título, fuente de información, tipología documental, idioma y edad de la publicación.

2. Metodología

El estudio tuvo un diseño preexperimental, pretest-postest; estuvo conformado por un proceso educativo en la modalidad de taller teórico-práctico con el objetivo de determinar si un taller de AI causa efecto en el CI de los tesis de maestría de una universidad privada de Lima, la experiencia educativa estuvo diseñada por un periodo de 17 horas sincrónicas impartidas en 8 clases diferentes de 2 horas cada una, haciendo un total de 8 semanas y 16 asíncronas o de trabajo individual; la actividad educativa estuvo conducida por personal que labora y gestiona la biblioteca de la institución educativa (Licenciados en bibliotecología).

La temática abordada fue: conocimiento del Centro de información de la Universidad, sus suscripciones y recursos digitales, acceso, recuperación, identificación, discriminación y verificación de fuentes de información en línea, plataforma virtual de búsqueda de información de la Universidad, acceso a recursos digitales, naturaleza de las bases de datos, tipos de información proveída, descarga de información; todo esto se hizo tomando en consideración el correcto manejo de bases de datos referenciales, identificación de información por términos técnicos en idioma inglés, descarte de resultados de referencia, identificación de periodos de embargo y diversidad ofrecida para el manejo de bases de datos especializados, profundización de la recuperación de la información, manejo de fuentes de especialidad, identificación, recuperación y manejo de fuentes arbitradas, académicas, tesis y trabajos de repositorio, así como el manejo de libros digitales propios, adquiridos y suscritos, diversidad de plataformas y manejo de entornos de visualización y el desarrollo de bibliografía de acuerdo con su tema de investigación

La muestra estuvo compuesta por 30 estudiantes pertenecientes al posgrado en gestión pública; siendo el muestreo por conveniencia se abordó un grupo asignado por la coordinación, el grupo final quedó conformado por 22 tesis, puesto que 8 se inhabilitaron por motivos personales. Para la colecta de data se empleó una encuesta diseñada por la autora y fundamentada en Uribe (2008); Meneses et al.(2013); Tannuri et al.(2007), la Comisión Sectorial de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones y la Red de Bibliotecas Universitarias (Rebiun y Crue, 2013); el instrumento consta de 54 ítems distribuidos en 3 dimensiones: Comportamiento de búsqueda, evaluación y uso de la información con respuestas dicotómicas, dicho instrumento fue diseñado por la investigadora y validado por expertos (5), quienes le dieron la categoría de "aplicable"; la confiabilidad fue realizada mediante Kr20 siendo igual a 0.85, la cual es considerada alta.

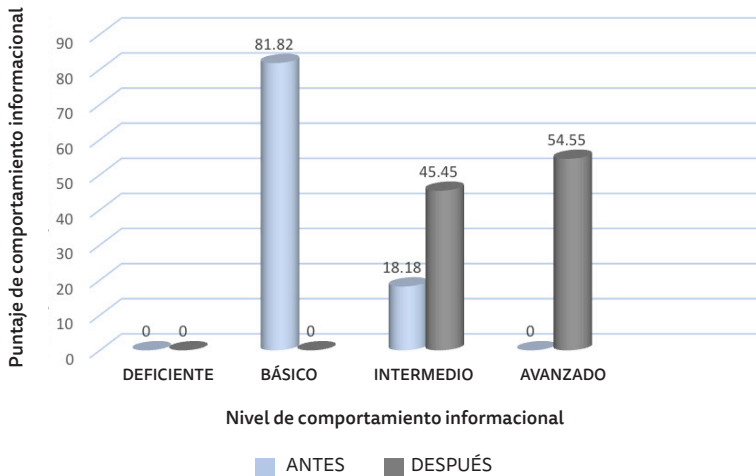
El pre-experimento se desarrolló en dos etapas; previo a la solicitud de consentimiento informado se realizó una medición antes del taller de alfabetización informacional con una intención diagnóstica, a partir de este momento el grupo recibió los contenidos del taller; posterior a la experiencia educativa y transcurrida una semana se realizó la segunda medición. El tratamiento de la información fue a través del SPSS-23, calculándose frecuencias, prueba de normalidad, inferencia mediante la prueba de "T de Student" para muestras relacionadas y el cálculo del tamaño del efecto (Cohen, 1988) mediante la "d de Cohen" que es el grado en que el fenómeno está presente en la población.

3. Resultados

El comportamiento informacional de los tesisistas que se evidencia en la figura 1 donde previo al taller, el 82.82% presentan comportamientos informacionales “Básicos”, y el 18.18 % “Intermedio” y posterior al desarrollo del taller, el 54.55% de los mismos se ubica el nivel “Avanzado” y el 45.45% en el nivel “Intermedio”

Figura 1.

Distribución del comportamiento informacional de tesisistas pre y post taller de alfabetización informacional



En cuanto al análisis inferencial se evidencia en la tabla 1 que existe diferencia entre el comportamiento informacional de los tesisistas posterior al taller de alfabetización informacional con un (Sig. 0.000, t de -14,512), y un tamaño del efecto de -0.904, es decir el taller de alfabetización informacional causó un alto efecto en el comportamiento de los tesisistas, iguales puntuaciones tienen las dimensiones del comportamiento siendo para la búsqueda de la información una sig. de 0.00 (t de -10,417) y un tamaño del efecto de -0.805, para la evaluación de la información, una sig. (de 0.00, t -17,574) y tamaño del efecto de -0.919, finalmente para el uso de la información una sig. de 0.000 (t -8,575) y un tamaño del efecto de -0.532. Estos resultados nos llevan a aceptar la hipótesis de estudio planteada donde el taller de AI tiene efecto sobre el CI de los estudiantes de posgrado de una institución de educación superior de Lima.

Tabla 1.

Diferencia del comportamiento informacional pre y post test de los testistas

		Diferencias emparejadas							
		Media	Desv. Desviación	Desv. Error promedio	95% de intervalo de confianza de la diferencia		t	gl	Sig. (bilateral)
					Inferior	Superior			
Par 1	Busq1 – Busq2	-7,591	3,418	,729	-9,106	-6,076	-10,417	21	,000
Par 2	Eval1 - Eval2	-10,045	2,681	,572	-11,234	-8,857	-17,574	21	,000
Par 3	Uso1 - Uso2	-3,636	1,989	,424	-4,518	-2,754	-8,575	21	,000
Par 4	Comportantes – Comport después	-18,864	6,097	1,300	-21,567	-16,160	-14,512	21	,000
		BUSQ.	EVAL	USO	COMP.				
	Valor D Cohen	-2.711	-4.66	-1.257	-4.249				
	Tamaño del efecto	-0.805	-0.919	-0.532	-0.904				

4. Discusión

En los resultados se evidencia un efecto del taller de AI en el CI de los maestrandos; inicialmente en la prueba diagnóstica se obtuvieron niveles de comportamiento informacional básico 81.82% e intermedio 18.18%; posterior a las 8 semanas de taller estos niveles cambian a nivel intermedio en 45.45% y avanzado en 54.55%; es decir, la experiencia educativa causó un efecto de mejora en las habilidades de búsqueda, evaluación y uso de la información por parte de los maestrandos. Estos resultados son refrendados por la prueba de hipótesis que llega a comprobar que existe diferencia entre el comportamiento informacional antes del taller y después del mismo, dicha diferencia tiene un tamaño del efecto según la de “d de Cohen” en niveles altos de -0.904 para el comportamiento informacional en general, en niveles altos para la búsqueda de información -0.805, en niveles altos para la evaluación en -0.919, y medianos en el uso de la información con -0.532.

Es importante mencionar que esta experiencia no es la única ni pertenece a un resultado aislado por parte del estudio, es el firme reflejo de que para realizar una tesis que incluya información de calidad se debe primero dotar a los tesisistas de habilidades informacionales y de redacción (López et al., 2018), pero sobre todo permite comprender cómo en muchas realidades esta AI es una necesidad que se brinda a docentes e investigadores y que no solo incluye la búsqueda, la evaluación y el uso de la información, sino que comprende el apoyo en la búsqueda de revistas donde publicar, difusión y promoción del conocimiento científico, impacto social y académico de las líneas de investigación, al combinar alfabetización informacional con Ciencia Abierta (Antunes et al., 2021). Los resultados también revelan los niveles básicos de CI de los estudiantes al llegar a la asignatura de desarrollo de la tesis, situación que genera un uso indiscriminado de fuentes inadecuadas como sustento de información de la elaboración de la investigación (González et al., 2019), siendo la principal fuente Google con un 66%, Google académico un 97.4% sin uso de estrategias, ni herramientas que faciliten la búsqueda de información 75.4%, situación similar a lo ya manifestado por González et al., (2022).

Con respecto a la evaluación de la información, la realidad demuestra que el 50% poseen comportamientos básicos, 27.27% comportamientos intermedios y 22.73% comportamientos deficientes; los estudiantes utilizan fuentes no validadas, desconocen los criterios para discriminar, seleccionar y evaluar los resultados de sus pesquisas, convirtiéndose en verdaderas amenazas al rigor científico que pueden condicionar situaciones de desinformación, puesto que tanto jóvenes como adultos no comprenden la importancia de la procedencia de la información que se encuentra en línea y cómo establecer un criterio de valor de la misma (Herrero-Diz et al., 2019). En igual situación se encuentra el uso de la información, el 50% de los tesisistas presentaban comportamientos básicos e intermedios que se refleja tanto en la citación y en la bibliografía de las tesis de los estudiantes. Este CI de uso depende de las dos anteriores y es sin duda la mayor dificultad para los estudiantes, las investigaciones presentan citas mal redactadas, uso de fuentes secundarias, citas no incluidas en las referencias, ausencia de citas, sin estilo definido y errores en la captura de datos.

5. Conclusiones

El taller de AI tiene efecto positivo en el CI de los tesisistas de maestría de una universidad privada de Lima, al dotarlos de mejores habilidades de búsqueda, evaluación y uso de la información que posteriormente será el sustento de su investigación.

Los comportamientos de búsqueda de información y validación posterior al taller mejoraron de manera significativa en cuanto a uso de la biblioteca institucional y de sus múltiples recursos: uso de lenguaje de búsqueda, manejo de bases de datos; así mismo mejoraron los criterios de reconocimiento de alojamiento, autoría, responsabilidad, fiabilidad, consistencia, estatus, vigencia, objetividad, contenido, propósito, originalidad y rigor científico, mejorando notablemente la calidad de información que se incluye en su tesis.

Con respecto a el uso de esta información que va plasmada en la investigación presentó mejoras, aunque continúan las dificultades que tienen que ver con la capacidad de síntesis, el análisis de la información, su procesamiento, almacenamiento, citación y referenciación. El uso de fuentes de dudosa procedencia y la tendencia a copiar por incapacidad de recuperación adecuada de la información se mantiene y requiere un proceso de capacitación formal y transversal para todos los estudiantes de posgrado.

7. Referencias

Álvarez, M., Hernández, G., Hortelano, L., Núñez, S., Paliza, M., Panera, F., & Rodríguez, M. (2019). Una tentativa de alfabetización informacional para alumnos de grado y posgrado en la rama de conocimiento de Artes y Humanidades Octaedro.

Antunes, M., Lopes, C., & Sánchez, T. (2021). Open Science and information literacy. *Journal of EAHIL*, 17(1), 4–8. <https://doi.org/10.32384/jeahil17448>

Calva, J. (2004). Las necesidades de información fundamentos teóricos y métodos. In *Syria Studies UNIVERSIDA*, 7(1). <http://biblioteca.udgvirtual.udg.mx/jspui/handle/123456789/3367>

Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. (2a ed.). <https://doi.org/10.4324-9780203771587>

Fernández, V. (2018). Comportamiento informacional: nuevos escenarios, nuevos desafíos. *Páginas A&B Archivos & Bibliotecas*, 8, 3–11. <https://doi.org/10.21747/21836671/pag8a1>

González, L., Peralta, M., & Meneses, G. (2019). La investigación en el pregrado: evaluación de su calidad a través de las tesis. *Bibliotecas. Anales de Investigación*, 15(1), 51–67. <https://search.proquest.com/openview/6a886eaf9ae4e5baee79d3fc7edf6d1c/1?pq-origsite=gscholar&cbl=4400982>

González, M. V., De Zayas, M. R., Núñez, M. M., Rodríguez, K., & González, A. L. G. (2022). Comportamiento informacional en Internet en estudiantes de Ciencias de la Información, Universidad de Holguín. *Información, Cultura y Sociedad*, 8327(46), 107–128. <https://doi.org/10.34096/ics.i46.11250>

Herrero-Diz, P., Conde-Jiménez, J., Tapia-Frade, A., & Varona-Aramburo, D. (2019). La credibilidad de las noticias en línea: una evaluación de la información por estudiantes universitarios. *Cultura y Educación*, 31(2), 407–435. <https://doi.org/10.1080/11356405.2019.1601937>

Ingwersen, P. (2009). Integrative Framework for Information Seeking and Interactive Information Retrieval. *Theories of Information Behavior*, 215–220.

International Federation of Library. (2015). Faros para la Sociedad de la Información: Declaración de Alejandría sobre la Alfabetización Informacional y el Aprendizaje a lo Largo de la Vida – IFLA. <https://www.ifla.org/>

Lau, J. (2004). Directrices Internacionales para la Alfabetización Informativa. *Ifla*, 14.

Lopes, C. A., Antunes, M. da L., & Sanches, T. (2018). Contributos da literacia da informação para a Ciência Aberta. *Ibersid: Revista de Sistemas de Información y Documentación*, 12(1), 59–67. <https://doi.org/10.54886/ibersid.v12i1.4437>

López, J. y Osuna, M. (2011). *Manual de Ciencias de la Información y Documentación*. Pirámide. www.edicionespiramide.es

Manso-Perea, C., Cuevas-Cerveró, A., & González-Cervantes, S. (2019). Competencias informacionales en los estudios de grado en enfermería: el caso español; Informational competencies in Nursing Degree: the Spanish case. *Revista Española de Documentación Científica*, 42(1), e229. <https://doi.org/10.3989/redc.2019.1.1578>

Meneses, B., Romero E. y Sesma, B. (2013). Análisis y evolución de las referencias en las tesis de un posgrado en la Universidad Veracruzana. *Cienciadministrativa. Uv.Mx*, 1, 34–38. <https://cienciadministrativa.uv.mx/index.php/cadmiva/article/view/1670>

Moya, F. (2021). *Evolución de la producción científica*. SCImago. <https://cutt.ly/9CqBPvm>

Noriega, E. F. (2011). Biblioteca y docencia: motivando el desarrollo de un programa ALFIN en el Consorcio de Universidades. *Alexandria: Revista de Ciencias de La Información*, 5(8), 5468. <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/alexandria/article/view/216>

Pérez, Á. (2012). *Educarse en la era digital*. Morata. <http://www.edmorata.es/libros/educarse-en-la-era-digital>

Red de Bibliotecas Universitarias y Comisión Sectorial de Tecnología de la Información y las Comunicaciones. (2013). *Manual para la formación en competencias informáticas e informacionales (CI2)*. Traducción y adaptación del Handbook for information Literacy Teaching de la Universidad de Cardiff. Rebiun Línea 2 (3er. P.E.) Grupo de Competencia Digital y Crue. Comisión Mixta TIC-Rebiun.

Rivas, J., Uribe, A., López-Mesa, E., & y Limaymanta, C. (2020). Alfabetización informacional en Bibliotecología y Ciencias de la Información. Un análisis bibliométrico en el ámbito latinoamericano (2001- Information Literacy in Library and Information Science . A bibliometric analysis in the Latin American context. Redalyc. [https://doi.org/DOI: https://doi.org/10.34096/ics.i45.10433](https://doi.org/DOI:https://doi.org/10.34096/ics.i45.10433)

Salas, E. (2021). *Comportamiento informacional en investigadores y estudiantes de pregrado de Humanidades y Ciencias Sociales*. [Tesis de grado. Universidad Nacional Mayor de San Marcos]. Repositorio institucional Cybertesis UNMSM.

Sequera, N. (2020). Fuentes web divergentes y convergentes al rigor académico en ciencias de la salud. *Eduweb*, 14(1), 33–41. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7858779&orden=0&info=link%0Ahttps://dialnet.unirioja.es/servlet/extart?codigo=7858779>

Tannuri de Oliveira, E., De Castro Silva Casarin, H., & Moreira Garcia, R. (2007). El uso de la información científica en la producción de tesis de posgrado de la Universidade Rodrigo Moreira García Estadual Paulista, Marília. *Scire. Representación y Organización Del Conocimiento*, 2, 129–137. <https://doi.org/10.54886/scire.v13i2.1721>

Tibaná, G. (2021). Latinoamérica: producción científica y tendencias de crecimiento. SCImago. <https://www.scimagolab.com/latinoamerica-produccion-cientifica-y-tendencias-de-crecimiento/>

Uribe-Tirado, A. (2010). La Alfabetización Informacional en Iberoamérica: una aproximación a su pasado, presente y futuro desde el análisis de la literatura publicada y los recursos web. *Ibersid Revista de Sistemas de Información y Documentación*, 1, 165–176. <http://hdl.handle.net/10760/15060>

Uribe, A. (2008). Diseño, implementación y evaluación de una propuesta formativa en alfabetización informacional mediante un ambiente virtual de aprendizaje a nivel universitario: caso Escuela Interamericana de Bibliotecología, Universidad de Antioquía. [Universidad de Antioquia]. In eprints.rclis.org. (Vol. 4, Issue April). <http://eprints.rclis.org/12606/9/7-8-9.pdf>

Zaborras, R., Martín, C., & Castellà, C. (2020). Análisis del comportamiento informacional de los estudiantes posgraduados de la Facultad de Educación de la Universidad de Barcelona. *Revista Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 95(34.2), 167–186.

Prácticas de estudio, características de los estudiantes y sus efectos en el rendimiento académico

Luis Alberto Núñez Lira¹

Yrene Cecilia Uribe Hernández²

Yolvi Ocaña-Fernández³

RESUMEN

La necesidad de enseñar a los niños a estudiar de forma independiente para el éxito académico y hábitos saludables conlleva a indagar sobre los factores influyentes para elevar el rendimiento. Debido a lo repentino del brote de la COVID-19 los estudiantes comenzaron a educarse en casa. Muchos alumnos y profesores carecían de las habilidades digitales y los dispositivos necesarios para la enseñanza a distancia. Algunos discentes no pudieron adaptarse. En la nueva presencialidad, tanto profesores como estudiantes continuaron sus procesos de adaptación digital, construyendo entornos de enseñanza-aprendizaje con éxitos y fracasos en el empleo de herramientas y aplicaciones. Ante esta situación, la tecnología digital en la educación ha llegado para quedarse, incluso en la educación presencial, por lo que es importante estudiar cómo afectó la crisis sanitaria a los comportamientos de los discentes para adaptarse a la educación presencial. Los grandes educadores consideran cómo ayudan a los niños a desarrollarse y aprender: seminarios, talleres, enseñar hábitos de estudio específicos y ahora el uso de herramientas digitales. El estudio conlleva, a través de un análisis cuantitativo, a determinar los niveles de influencia de tres factores considerados clave por los docentes. Sin embargo, los resultados indicaron que las variables independientes no fueron influyentes; pero revelaron que los estudiantes tienen buen desempeño, existiendo otros factores adyacentes que han contribuido a esto y que no han sido la materia de este estudio.

Palabras clave: Identidad, hábitos, perfil educacional, cognición, aprendizaje.

¹ ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3542-9117>

² ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-5893-9262>

³ ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-2566-6875>

1. Introducción

Los hábitos de estudio son una preocupación ancestral. Debido al aumento de la escolaridad y al bajo rendimiento académico este problema es más relevante en la actualidad; por tanto, diversas investigaciones tratan de comprender estos procesos y cómo dichos hábitos impactan en el éxito académico. Muchos alumnos fracasan, según la experiencia, porque no superan los problemas, especialmente, no gestionan sabiamente el tiempo, leer correctamente, tomar notas y usar los hipertextos con éxito, siendo causas típicas del bajo rendimiento. Por ello, el estudiante debe evaluar, comparar, recrear información, descubrir y explicar. Se requiere confianza en uno mismo; es decir, la autoestima académica es la capacidad para manejar el trabajo escolar y las presiones sociales. Desde esta perspectiva, nos planteamos ¿cómo las prácticas de estudio, características de los estudiantes son factores influyentes en el rendimiento escolar?

Hábitos de estudio

Los estudios referidos al tema indican que incluso al acrecentar la suma de material cognitivo que se logra aprender en un período de tiempo determinado y reduciendo la cantidad de reproducciones necesarias para absorber completamente el material y permitir que se asigne más tiempo a una sola tarea, se distribuye mejor el tiempo entre diversas actividades, se establecen períodos de descanso y se reducen los niveles de estrés y ansiedad que pueden impedir el desarrollo de ciertas habilidades (Herrera et al., 2022). Además, la pandemia de la COVID-19 ha provocado cambios en las técnicas de enseñanza y aprendizaje que tienen efectos directos en las dificultades que enfrentan algunos de los estudiantes. Otros estudios recientes indican que los desafíos o preocupaciones más importantes que enfrentan los estudiantes durante la pandemia son la alienación social, angustia y depresión, y la dificultad para adecuarse a las nuevas tecnologías, conservar un horario y ambiente académico regular, preocupaciones económicas y la facilidad de acceso a los recursos tecnológicos (Salinas et al., 2022).

El contexto académico normal de un estudiante incluye una variedad de actividades, entre ellas las condiciones ambientales y planes de estudio, así como el uso de materiales y la asimilación de contenidos (Pozar, 2014). Estas actividades requieren del desarrollo de actitudes psicológicas positivas, así como de condiciones ambientales específicas y recursos materiales que apoyen su actividad intelectual de asimilación (Quintero, 2012). Los hábitos son un repertorio de actos caracterizados por un alto nivel de habilidad y un nivel generalmente constante de compromiso para mejorar su progreso académico en muchos temas.

Es la forma en que un estudiante aborda su trabajo académico en el día a día. Dicho de otro modo, es el deseo arraigado de una persona de seguir aprendiendo cosas nuevas, así como las estrategias y procedimientos que emplea para lograr este objetivo. Cuando un estudiante hace un ejercicio una y otra vez desarrolla un hábito que le servirá en la escuela por el resto de su vida.

A la hora de su desarrollo se necesitan tres factores: personal, ambiental e instrumental. Cada uno de ellos funciona de forma independiente; pero existe una clara conexión e interacción entre ellos que facilita el desarrollo de hábitos de estudio (Cruz y Quiñones, 2011). Uno debe cumplir con una serie de requisitos personales para estar preparado física, psicológica y emocionalmente para las actividades académicas. Estos requisitos comienzan con la actitud de uno y continúan con la disciplina, el manejo del tiempo, la organización personal, el horario de sueño y el consumo de alimentos.

Esto es fundamental para el crecimiento y el éxito académico, así como para su desarrollo cognitivo general. La capacidad de una persona para adquirir y retener información aumenta cuando adopta hábitos de estudio efectivos (Covey, 2003; Mondragón et al., 2017; Pozar, 2014).

Es esencial planificar su tiempo de estudio de tal manera que tenga confianza en su capacidad para lograr sus objetivos. Se utilizan materiales y recursos que ayudan a la comprensión y mejora de los resultados mediante la capacidad de un estudiante para retener información después de leer un pasaje con suficiente comprensión.

Los métodos de estudio y pensamiento que te ayudan a sentirte más seguro en tus esfuerzos académicos y a mejorar tus calificaciones están indisolublemente ligados a la técnica de aprendizaje, que incluye el dominio de la lectura y la escritura, así como otras habilidades fundamentales (Pardinas, 1980). Es una estrategia para lograr un determinado objetivo académico. Para lograr el éxito en la vida y en el ámbito de las interacciones intelectuales es vital tener una guía y un motivador en forma de mentor. La investigación inspiradora aumenta la motivación y esta impulsa la acción. Estudiar es una especie de repetición y fortalecimiento ya que cada reacción debe ser incentivada positivamente para que sirva de práctica para la siguiente (Enríquez et al., 2015; Maddox, 1980).

Autoestima

Se parte de la propuesta de la relación entre los niveles de autoestima y motivación de los internos que participan en la formación online; las variables que se asocian a dicha relación y la premisa de que los recursos digitales proporcionan el aprendizaje, que la autoestima y la motivación son factores que los benefician es el punto de partida de este estudio. Investigaciones relacionadas han encontrado que los recursos digitales pueden facilitar el aprendizaje. Los hallazgos sugieren mayores niveles de autoestima que los encontrados en investigaciones anteriores, una complementariedad entre motivos intrínsecos y extrínsecos y conexiones sustanciales entre una serie de factores relacionados con la situación de los sujetos estudiados (Barros et al., 2022).

Tener un alto sentido de autoestima impulsa hacia una existencia plena y equilibrada que incluye todos nuestros procesos cognitivos, emocionales y motores trabajando al unísono. La sensación valorativa de nuestro ser, nuestra forma de ser y nuestra identidad es lo que entendemos por autoestima (Branden, 2016). Ella se basa en la idea de que los seres humanos tienen la capacidad de progresar de formas básicas a formas sofisticadas, así como la necesidad y el deseo de hacerlo. Existe una fuerte conexión entre nuestras ideas, emociones y comportamientos como resultado de la influencia de esta fuerza energética.

Es la capacidad de reconocer las propias fortalezas y debilidades; vale decir, ser conscientes de nosotros mismos, de nuestros verdaderos potenciales y deseos, y de aceptarnos tal como somos. Es la capacidad de valorarse favorable e incondicionalmente, sin perjuicio de las implicaciones que podamos descubrir en los numerosos entornos en los que nos involucramos (Roca, 2013). Tiene que ver con la acumulación de experiencia de vida y la realización de las propias capacidades y deseos. Se basa en el amor propio que es incondicional; dirige nuestras actividades en la dirección del bienestar, la armonía y la buena salud, al mismo tiempo que honra nuestra individualidad. Puede desarrollarse para que podamos elevar nuestro respeto y amor propio sin ser egocéntricos o más conscientes de nuestras relaciones con el mundo que nos rodea.

Los aspectos cognitivos (pensamientos), emocionales (sentimientos) y situacionales (reacciones) juegan un papel en el desarrollo del sentido de autoestima (Branden, 2016).

Para explicar el proceso de autoestima, Ross (2013) enfatizó la importancia de las nociones de autoimagen, autovaloración y autoconfianza. Es la "imagen" de sí mismo que tiene la persona, que es una visión fidedigna; o sea, una imagen verdadera del individuo. La capacidad de percibirse a sí mismo como realmente

es, como un proceso de ser consciente de los propios deseos, emociones, defectos y virtudes, así como de las propias limitaciones. Apreciar tu valor como persona tanto para ti mismo como para los que te rodean. Para tener una imagen propia positiva, uno debe respetar lo que ve y creer en su capacidad para competir. Hacer las cosas bien es la base de la confianza en uno mismo. Esta confianza en sí mismo le da a la persona tranquilidad mental cuando se enfrenta a dificultades y un sentido de confianza en sí mismo cuando se enfrenta a las presiones de un grupo.

La autoestima de un niño tiene un impacto directo en su rendimiento académico, así como en su deseo de tener éxito en la escuela y en sus interacciones sociales. En todo sentido se transfiere la aceptación o desaprobación, y del mismo modo que se devuelven o aportan las cualidades personales forman parte de la autoimagen de la persona (Soler et al., 2016).

Las dimensiones planteadas por Branden (2016) son las siguientes: física, en esta dimensión se evalúan las percepciones de los estudiantes sobre su propia apariencia física; por lo tanto, esta dimensión intenta poner a prueba las percepciones de los estudiantes sobre su propia presencia corporal. Las valoraciones de los sujetos sobre su autoestima global, independientemente de cualquiera de las variables evaluadas, se recogen en la autoestima general. La autoestima de competencia intelectual/académica de una persona refleja cómo se ve a sí misma y sus talentos intelectuales o académicos en relación con su desempeño. La autoestima del estudiante en relación con otros significados que muestran la perspectiva del estudiante sobre sus relaciones con los padres y profesores.

El estudiante en el perfil actual necesita nuevos enfoques, perspectivas, experiencias e información para tratar de abordar las muchas preocupaciones que le ocurren a diario. Se necesita un nuevo paradigma para pensar en el estudiante, no solo el listado de habilidades que debe tener; sino también en los factores cognitivos, actitudinales, evaluativos y de habilidad que favorecen la resolución de las dificultades educativas (Gavis, 2011). Incluso si un estudiante tiene un determinado conjunto de habilidades o responsabilidades es un tema complejo que se complica aún más por el entorno y las circunstancias en las que él o ella participa en el proceso de aprendizaje.

Al afirmar que estas habilidades siempre se están creando y no pueden articularse ni probarse fuera de su contexto no basta con saber lo que estás haciendo, debes saber cómo hacerlo holísticamente como parte de la realidad que estás tratando de comprender. Según Braslavsky (2000) toda competencia es una combinación de conocimientos, métodos, valores y responsabilidad por los resultados.

Debemos asegurarnos de que los docentes estén preparados para participar en la reinención de las escuelas y los sistemas educativos para evitar que los estudiantes repitan lo que aprendieron y cómo lo aprendieron.

Las dimensiones del perfil de la persona educada incluyen: Reconocer el término "competencia" abarca más que la capacidad de una persona para desempeñarse bien en una determinada situación, porque no se trata solo de hacer las cosas, también se trata de entender lo que estás haciendo y ser capaz de hacerlo bien (Tuning, 2006). Como resultado de este enfoque, el Proyecto Educativo Institucional es capaz de brindar aprendizajes de alta calidad a sus estudiantes, por eso es tan importante tener una actitud positiva hacia la gestión (Cardoso et al., 2017).

Rendimiento escolar

Según Nevárez-Espinoza y Barcia-Briones (2022) el rendimiento de los alumnos es el resultado final de un proceso de aprendizaje-enseñanza que sigue una serie de objetivos predeterminados durante un tiempo determinado. La práctica pedagógica adecuada en un período de estudio específico para la optimización del desarrollo personal resulta en el éxito académico; para determinar si se cumplieron o no los objetivos marcados y para certificar los determinados conocimientos está íntimamente ligado al proceso de evaluación. Kolb (2004) recomienda al menos cuatro pasos de procesamiento de información: actuación, reflexión, razonamiento y experimentación para un aprendizaje óptimo.

Las dimensiones incluyen las siguientes destrezas y habilidades: El control efectivo de esta destreza permite al alumno mantener un discurso o debate con otras personas. Para la expresividad verbal es necesario desarrollar una representación significativa, coherente e integrada del texto para comprenderlo. El uso de señales pictóricas tradicionales para transmitir ideas, hechos, sentimientos y demandas en un sustrato tangible o virtual se conoce como expresión escrita. Las operaciones y procesos cognitivos son vistos como parte del proceso de escritura, y estas operaciones y procesos a su vez activan otros subprocesos que se organizan en forma jerárquica y se mueven durante la producción del texto a través de habilidades que están fijadas por variables externas.

2. Método y materiales

Al utilizar la metodología hipotética-deductiva, Carrasco (2019) argumenta que el investigador primero formula una hipótesis y luego, mediante deducciones lógicas deductivas llega a hallazgos específicos, que pueden ser probados empíricamente, se clasifica como investigación sustantiva. Según Hernández y Mendoza (2018) y Carrasco (2019) tiene como objetivo describir y explicar un fenómeno específico. La descripción y la explicación están entrelazadas porque es imposible describir un fenómeno sin describir primero cómo se ve y cuáles son sus características. El estudio fue explicativo ya que tiene como objetivo encontrar las variables que pueden afectar la ocurrencia o no de este evento.

La población cumplió las condiciones básicas para la realización de la investigación. Se extrajo una muestra aleatoria de 334 alumnos para representar a toda la población. Para recopilar la información, Carrasco (2019) sugiere utilizar una encuesta de escala Likert, que pide a los encuestados que califiquen su nivel de acuerdo con una serie de afirmaciones en una escala del 1 al 5. Con esto en mente, realizamos una encuesta utilizando un cuestionario para recopilar datos de los estudiantes. Un cuestionario es una especie de encuesta, conjunto de hojas compuestas por una serie de preguntas preparadas con claridad, precisión y objetividad para que puedan ser contestadas con exactitud.

3. Resultados

Los resultados descriptivos indicaron que los niveles de los hábitos de estudio fueron moderados significativos (57,2%) que lleva a establecer la importancia de programas de mejora en este aspecto. Sin embargo, los datos que se presentan en las diversas dimensiones de la variable tienen la tendencia de nivel alto salvo la dimensión de asimilación de contenidos.

Tabla 1.

Hábitos de estudio y dimensiones

Niveles	Hábitos de estudio	Condiciones ambientales	Planificación de estudio	Uso de materiales y/o recursos.	Asimilación de contenidos
Bajo	6,6%	20,4%	25,4%	20,4%	47,3%
Moderado	57,2%	29,6%	38,3%	20,1%	47,9%
Alto	36,2%	50,0%	36,2%	59,6%	4,8%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Los resultados descriptivos indicaron que los niveles de autoestima en los estudiantes presentan niveles bajo moderados significativos (66,6%) que permiten establecer la importancia de programas de mejora. Los datos que se presentan en las diversas dimensiones de la variable tienen la misma tendencia de nivel moderado y bajo.

Tabla 2.

Autoestima y dimensiones

Niveles	Autoestima	Autoestima física	Autoestima general	Competencia intelectual/ac	Relación con otros significados
Bajo	45,5%	54,2%	36,8%	59,9%	56,9%
Moderados	20,1%	40,1%	57,5%	3%	23,1%
Alto	34,4%	5,7%	5,7%	37,1%	20,1%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100%	100,0%

Los resultados descriptivos arrojaron que los niveles del perfil académico en los estudiantes presentan niveles bajo y alto significativos (69,7%) que indica el logro del perfil exigido. Los datos que se presenta en las diversas dimensiones de la variable tienen la misma tendencia de nivel moderado y alto.

Tabla 3.
Perfil y dimensiones

Niveles	Perfil de educando	Competencia	Actitudinales	Liderazgo	Emprendimiento
Bajo	30,2%	10,2%	22,5%	24%	10,2%
Moderado	38%	8,7%	57,2%	31,1%	21,3%
Alto	31,7%	81,1%	20,4%	44,9%	68,6%
Total	100.0%	100.0%	100.0%	100%	100.0%

En relación al rendimiento académico, el grueso de estudiantes alcanzó el logro previsto en la planificación curricular y el 21,6%, logro destacado; sin embargo, solo el 12% no alcanzó las competencias exigidas.

Tabla 4.
Rendimiento académico

Niveles	Rendimiento académico
Logro en Inicio	2,4%
Logro en Proceso	9,6%
Logro Previsto	66,5%
Logro Destacado	21,6%
Total	100.0%

Los resultados indicados en la tabla 4 en el nivel de inicio, la variable independiente 1 HE presentó una puntuación 1,378 y con la significancia de ,240 mayor a alfa; en el nivel alto, la variable independiente 2 A, una puntuación ,000 y con la significancia de ,986 mayor a alfa, en el nivel alto; la variable independiente 3 PE, una puntuación 3,279 y con la significancia de ,070 mayor a alfa, en el nivel alto. Además, la puntuación Wald de ,898 y la significatividad de ,343 indicó que el rendimiento académico no está asociado a las variables independientes.

Los resultados indicados en la tabla en el nivel de logro destacado, la variable independiente 1 HE presentó una puntuación 1,128 y con la significancia de ,288 mayor a alfa, en el nivel alto; la variable independiente 2 A una puntuación ,526 y con la significancia de ,468 mayor a alfa, en el nivel alto y la variable independiente

3 PE, una puntuación 1,723 y con la significancia de ,189 mayor a alfa, en el nivel alto. Además, la puntuación Wald de 3,892 y la significatividad de ,049 indicaron que el rendimiento académico está influenciado por las variables independientes.

Según los resultados de la tabla en el nivel de logro previsto, la variable independiente 1 HE presentó una puntuación ,297 y con la significancia de ,586 mayor a alfa, en el nivel alto; la variable independiente 2 A una puntuación ,653 y con la significancia de ,419 mayor a alfa, en el nivel alto y la variable independiente 3 PE, una puntuación 1,115 y con la significancia de ,291 mayor a alfa, en el nivel alto. Además, la puntuación Wald de 9,966 y la significatividad de ,002 indicaron que el rendimiento académico está influenciado por las variables independientes.

Tabla 5.

Prueba de hábitos de estudio, autoestima, perfil del educando y el rendimiento escolar

								95% de intervalo de confianza para Exp(B)	
Rendimiento escolar ^a		B	Desv. Error	Wald	gl	Sig.	Exp(B)	Límite inferior	Límite superior
Inicio	Intersección	1,262	1,332	,898	1	,343			
	[Hábitos de estudio=Alto]	-1,495	1,273	1,378	1	,240	,224	,018	2,720
	[Hábitos de estudio=Moderado]	0 ^b	.	.	0	.	.	.	.
	[Nivel de autoestima=Alto]	,023	1,304	,000	1	,986	1,023	,079	13,188
	[Nivel de autoestima= Moderado]	0 ^b	.	.	0	.	.	.	.
	[Perfil de estudiantes=Alto]	-2,613	1,443	3,279	1	,070	,073	,004	1,240
	[Perfil de estudiantes= Moderado]	0 ^b	.	.	0	.	.	.	.

Logro destacado	Intersección	2,175	1,103	3,892	1	,049			
	[Hábitos de estudio=Alto]	,292	,537	,297	1	,586	1,340	,468	3,836
	[Hábitos de estudio=Moderado]	0 ^b	.	.	0	.	.	.	.
	[Nivel de autoestima=Alto]	,480	,594	,653	1	,419	1,616	,504	5,176
	[Nivel de autoestima=Moderado]	0 ^b	.	.	0	.	.	.	.
	[Perfil de estudiantes=Alto]	-1,107	1,049	1,115	1	,291	,330	,042	2,580
	[Perfil de estudiantes=Moderado]	0 ^b	.	.	0	.	.	.	.

a. La categoría de referencia es: Proceso.

b. Este parámetro está establecido en cero porque es redundante.

Los estudios descriptivos demostraron que los valores incidentes sobre la variable dependiente tienen niveles moderados y bajos, pero que no han influido significativamente sobre el rendimiento académico. Sin embargo, las investigaciones realizadas sobre los hábitos de estudios han generado eficacia sobre los aprendizajes (Herrera et al., 2022), además de haberse adaptado a la pandemia adquiriendo capacidades digitales tanto en estudiantes como en docentes (Salinas et al., 2022). Asimismo, en relación a la autoestima vinculada con el uso de recursos digitales en la época de pandemia demostraron la existencia de la complementariedad entre los componentes que la conforman (Barros et al., 2022).

En este contexto, la inclusión de actividades diversas genera aprendizajes (Pozar, 2014), pero requieren desarrollar actitudes psicológicas positivas como condiciones ambientales específicas y recursos materiales (Quintero, 2012).

Los estudiantes deben absorber una cantidad creciente de material como parte de su escolaridad; por lo tanto, deben desarrollar hábitos de estudio efectivos cuya formación académica se verá afectada por la falta de recursos. Así, el éxito académico depende de la inteligencia, la perseverancia y los hábitos de estudio efectivos. Estos últimos son prácticas para obtener, utilizar y regular el

conocimiento, independientemente del nivel de grado. Su calidad y eficacia están determinadas mayoritariamente por los resultados académicos y el desarrollo continuo de las competencias profesionales y personales (Herrera et al., 2022).

El deseo de seguir aprendiendo y los métodos utilizados para hacerlo crea un hábito para toda la vida al repetir una actividad; para esto, se requieren elementos personales, ambientales e instrumentales, operando por separado; pero cooperan para la promoción de hábitos de estudio. Se requiere preparación física, psicológica y emocional, además de la actitud, disciplina, gestión del tiempo, organización personal, patrón de sueño e ingesta dietética.

La autoestima promueve una existencia equilibrada en la que los procesos cognitivos, emocionales y motores trabajan juntos. La autoestima es nuestro ser, forma e identidad (Branden, 2016). Se basa en el concepto de que las personas pueden y desean progresar, afectando nuestras ideas, emociones y comportamientos.

Conocer y abrazar nuestros potenciales y objetivos es la capacidad de juzgarse a uno mismo favorablemente sin reservas y sin perjuicio de las actividades (Roca, 2013). Se trata de experiencias de vida y aspiraciones, conducente a la plenitud, la armonía y una excelente salud mientras se aprecia nuestra individualidad para elevar la autoestima no necesita ser egocéntrico o socialmente consciente.

El estudiante necesita nuevas tácticas, perspectivas, experiencias e información. Se necesita un nuevo paradigma para considerar los rasgos cognitivos, actitudinales, evaluativos y de habilidad del estudiante. Debe saber cómo lograr cualquier cosa de manera integral como parte de la realidad que está tratando de comprender. Toda competencia implica conocimientos, prácticas, valores y responsabilidad por los resultados. Debemos educar a los maestros para repensar las escuelas y los sistemas educativos para evitar que se repitan.

El desempeño de los estudiantes es la consecuencia de un proceso de enseñanza-aprendizaje con metas específicas. La práctica pedagógica adecuada a lo largo de un tiempo de estudio determinado conduce al logro académico. El procedimiento de evaluación certifica los conocimientos y determina si se alcanzaron los objetivos definidos. Sin embargo, los factores considerados no fueron influyentes.

Los estudiantes que alcanzan este nivel educativo tienen un progreso cognitivo que les permite funcionar de manera abstracta y práctica. Esto muestra la importancia de enseñar a los jóvenes cómo estudiar de forma independiente para el éxito académico y hábitos y actitudes beneficiosas. La grandeza en la educación requiere repensar cómo los profesores y mentores fomentan el desarrollo general

y los hábitos de estudio de los estudiantes. Requiere de un entrenamiento personalizado en hábitos de estudio a través de seminarios, talleres u otras técnicas. Los niños pueden organizar sus estudios usando muchas tácticas y enfoques que, cuando se usan activamente forman rutinas de aprendizaje.

5. Referencias

Barros, R., Monteiro, A. y Leite, C. (2022). Autoestima e motivação para aprender online: o caso de mulheres reclusas. *Revista Ensaio*. doi: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362022003003035>

Branden, N. (2016). *Cómo mejorar su autoestima*. Paidós.

Braslavsky, B. (2000). Las nuevas perspectivas de la alfabetización temprana. *Revista Latinoamericana de Lectura*, 21(4). Fonte: <http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a21n4>

Cardoso, D., Mondragón, C. y Bobadilla, S. (2017). Hábitos de estudio y rendimiento académico. Caso estudiantes de la licenciatura en Administración de la Unidad Académica Profesional Tejupilco. *RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 8(15). Fonte: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=498154006024>

Carrasco, S. (2019). *Metodología de la investigación científica: Pautas metodológicas para diseñar y elaborar el proyecto de investigación (19ena ed.)*. Lima: Editorial San Marcos.

Covey, S. (2003). *Los siete Hábitos de la Gente altamente Efectiva*. Buenos Aires: Paidós.

Cruz, F. y Quiñones, A. (2011). Hábitos de estudio y rendimiento académico en enfermería, Poza Rica, Veracruz, México. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 11(3), 1-17. Fonte: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44722178008>

Enríquez, M., Fajardo, M. y Garzón, F. (2015). Una revisión general a los hábitos y técnicas de estudio en el ámbito universitario. *Psicogente*, 18(33), 166-187. Fonte: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=497551992015>

Gavis, H. (2011). Los objetivos y su importancia para el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Revista de Pedagogía*, 32(91), 113-130. Fuente: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65926549007>

Hernández-Sampieri, R. y Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativas, cualitativa y mixta*. México: McGraw-Hill/Interamericana Editores.

Herrera, Y., Ribalta, E. y Álvarez, Y. (2022). Study habits in medical education: a question of continuous estimation particularly in emerging situations. *EDUMECENTRO*, 14. Fuente: http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S2077-28742022000100046&script=sci_arttext&tlng=en

Herrera, Y., Ribata, E. y Álvarez, Y. (2022). Study habits in medical education: a question of continuous estimation particularly in emerging situations. *EDUMECENTRO* (14). Fuente: http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S2077-28742022000100046&script=sci_arttext&tlng=en

Maddox, H. (1980). *Cómo estudiar. España, Barcelona: Editorial Oikos-tau*. Barcelona: Oikos-tau.

Mondragón, C., Cardoso, D. y Bobadilla, S. (2017). Hábitos de estudio y rendimiento académico. Caso estudiantes de la licenciatura en Administración de la Unidad Académica Profesional Tejupilco, 2016. *RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 8(15). Fuente: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=498154006024>

Nevárez-Espinoza, C. y Barcia-Briones, M. (2022). El entorno familiar y el rendimiento escolar de los estudiantes. *Polo del Conocimiento*, 7(5), 735-749. doi:10.23857/pc.v7i5.3993

Pardinas, F. (1980). *Metodología y técnica de investigación en ciencias sociales*. México: Siglo XXI, ediciones, S.A. México: Siglo XXI.

Pozar, F. (2014). *Manual inventario de hábito de estudio*. 10ma edición. Madrid: TEA ediciones.

Quintero, M. (2012). *Hábitos de Estudio: Guía práctica de aprendizaje con enfoque de competencias*. México DF: Trillas.

Roca, E. (2013). *Autoestima sana. Una visión actual. Basada en la investigación*. Eda edición. ACD.

Rodríguez, R. (2018). Los modelos de aprendizaje de Kolb, Honey y Mumford: implicaciones para la educación en ciencias. *Sophia-Educación*, 14(1). doi: <http://dx.doi.org/10.18634/sophiaj.14v.1i.698>

Ross, M. (2013). *El mapa de la autoestima*. Dunken.

Salinas, H., Díaz, J., Álvarez, C. y Saucedo, M. (2022). Hábitos de estudio, motivación y estrés estudiantil en ambientes virtuales de aprendizaje. *Revista Boletín Redipe*, 11(1), 392-409. Doi: <https://doi.org/10.36260/rbr.v11i1.1650>

Soler, J., Aparicio, L., Díaz, O., Escolano, E. y Rodríguez, A. (2016). *Inteligencia emocional y bienestar II. Reflexiones, experiencias profesionales e investigaciones*. Ediciones Universidad San Jorge.

Tuning. (2006). *Proyecto piloto apoyado por la Comisión Europea en el marco de Programa Sócrates*. Fonte: http://ec.europa.eu/education/policies/edu_c/tuning/tuning_es.html

La retroalimentación formativa en el aprendizaje autónomo del área de Ciencia y Tecnología

Juana Venegas-Claros¹

Roger Wilfredo Asencios Espejo²

Margarita Mónica Gutiérrez Avellaneda³

RESUMEN

El año 2020 debido a la eclosión de la epidemia mundial de la COVID-19 se implementó la educación remota debiendo los docentes adecuar sus experiencias de aprendizajes y buscar estrategias para fortalecer competencias como la autonomía en la construcción del aprendizaje, siendo necesario tomar en cuenta la forma en que se desempeñan los estudiantes a fin de alcanzar los propósitos de aprendizaje con autonomía en el área de Ciencia y Tecnología. En el método se procedió como enfoque cuantitativo, con diseño cuasiexperimental. Para el estudio se consideró una muestra de 78 examinados, los resultados expresaron que la retroalimentación formativa en los educandos fue de 35,71% en la agrupación de control y el 67,86% en la agrupación experimental, encontrándose como nivel de logro. Se concluyó en que, sí existió efecto positivo al realizar formativamente la retroalimentación para fortalecer el aprendizaje con autonomía en Ciencia y Tecnología porque se consiguió académicamente nivel de logro esperado.

Palabras clave: autoaprendizaje; investigación; pandemia; retroalimentación.

¹ ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1068-3864>

² ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-1801-2758>

³ ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-8299-785X>

1. Introducción

En la actual coyuntura internacional la formación pedagógica está en constante transformación, teniendo en consideración el actual escenario de epidemia extendida en diversos países del orbe COVID-19, los educadores han ensayado transformaciones en su labor educativa, en su exploración, en el deseo de consecución por competencias en el estudiantado, lo cual es un desafío que demanda extrema laboriosidad. El orbe y la Nación requieren venideros conciudadanos con actitud competente y autonomía para absolver disyuntivas en su entorno. Según Reyes (2017) se requiere el desarrollo de las competencias que demuestren un aprendizaje con autonomía ya que se encuentran diferencias sustantivas entre la gestión de tiempo del estudiante y la acción de planificar soluciones ante los requerimientos para el aprendizaje. Es importante mencionar lo que brinda la literatura sobre el conocimiento y práctica de estrategias, Arenas (2016) mencionó que los planes estratégicos dirigidos a orientar al estudiantado a aprender en forma autónoma contienen un soporte vinculado al empleo de estrategias y técnicas dirigidas a desarrollar la autonomía del aprendizaje. Du (2020) afirma que el aprendizaje autónomo presenta tres dimensiones: la competencia de gestión autónoma, la psicología de aprendizaje con autonomía y la conducta de aprendizaje con autonomía del estudiantado, las cuales permitirán alcanzar con eficacia la capacidad de aprender independientemente, así como activar la motivación e inducir el comportamiento de aprendizaje con libertad en los educandos.

A decir de Gonzales, De la Rubia, Hincz, Comas y Subirats (2020) en su análisis sobre las secuelas del aislamiento debido a la COVID-19 y respecto al resultado sobre el aprendizaje con autonomía en educandos de pregrado, se hace una comparación de las estrategias, las cuales cambiaron volviéndose una práctica continua y eficiente que logró una mejora en el aprendizaje con autonomía. Determinando en su análisis que la autonomía es una capacidad con la que el alumno regula, planifica y procesa la forma en que adquiere experiencias de aprendizaje. Maldonado et al. (2019) especificaron que, de no lograr la autonomía esperada el aprendizaje se verá estancado en el nivel de inicio. Por otro lado, Pozo (2008) manifiesta que si se realizan cambios en forma y ejecución de la retroalimentación de tipo formativo esta permitirá que los educandos sean capaces de calificar su entorno y tomarlo en cuenta para desarrollar el aprendizaje con autonomía y de esta forma esto les permita dar solución a problemas situacionales.

El Currículo Nacional (2016) plantea que la responsabilidad del educador es tener conocimiento de las teorías pedagógicas y aplicarlas en su quehacer educativo en las sesiones de aprendizaje, en estas se tiene que plantear la retroalimentación, que es un proceso positivo para definir y hacer precisiones para el logro de aprendizajes, el cual dentro de un medio virtual de clases remotas fortalece el desenvolvimiento del aprendizaje con autonomía en el estudiantado.

Los estudiantes considerados en la investigación tienen poca fortaleza en el aprendizaje autónomo debido a que no tienen una adecuada retroalimentación formativa. Es así que ante la situación previamente presentada se formula la interrogante general: ¿Cómo será el impacto de la retroalimentación formativa en el aprendizaje con autonomía en ciencia y tecnología? A su vez, específicamente se preguntará: ¿Cómo será el impacto de la retroalimentación formativa en las dimensiones ampliación, colaboración, conceptualización, planificación, preparación y participación en el aprendizaje autónomo? Anijovich (2019) en su libro *Retroalimentación formativa* presenta como propuesta un itinerario que surge de vivencias pasadas del estudiantado orientando su futuro aprendizaje. En referencia a lo presentado, esta exploración estima como propósito general: Determinar el impacto de la retroalimentación formativa en el aprendizaje con autonomía en ciencia y tecnología de una institución educativa. Menciona como objetivos específicos: Determinar el impacto de la retroalimentación formativa en la ampliación, colaboración, conceptualización, planificación, preparación y participación en el aprendizaje autónomo. Esta investigación se justifica en el entendimiento del efecto de la retroalimentación formativa en el aprendizaje autónomo a partir del escenario sanitario actual con el propósito de favorecer el aprendizaje autónomo y enriquecer la praxis pedagógica de los docentes, así como contribuirá al desarrollo de competencias, actitudes y valores para responsabilizarse en la resolución de problemas; así también este estudio aportará con saberes teóricos sobre la retroalimentación formativa y el aprendizaje autónomo. Por último, contribuye acrecentando la práctica de valores como el deseo de superación, la responsabilidad y la empatía que habituará al estudiante a ejercer su papel en la sociedad.

2. Método

La investigación se centró en el aspecto cuantitativo; también se consideró como un estudio explicativo, el diseño es cuasiexperimental. Sausal (2007) afirma que este diseño se desarrolla en base a experiencias reales y que determina la vinculación motivo y consecuencia entre las características independiente y

dependiente. Se aplicó el programa en diez sesiones a 84 educandos de secundaria de una institución educativa de Puente Piedra; tuvo como propósito generar actividades en retroalimentación formativa considerando indicadores de ciencia y tecnología, para así desarrollar diversas tácticas de aprender con autonomía; en las clases se tomó en consideración las competencias del área, las capacidades de la competencia, el propósito de la sesión, el reto y la evaluación a partir de evidencias, además de la metacognición. También se consideran los medios y recursos puestos a disposición de los estudiantes. Ante la actual situación sanitaria se utilizaron varios medios de conectividad para posibilitar el desarrollo de sesiones de aprendizaje con los estudiantes y con el apoyo de los padres de familia. Asimismo, para evaluar el inicio y progreso de los estudiantes se diseñó el instrumento cuestionario CETA adaptado para recolectar datos sobre la variable aprendizaje y en escala Likert, estructurado en 30 ítems, este fue ejecutado en un pre test y posteriormente en un pos test.

3. Desarrollo y discusión

Se elaboraron los resultados con base en el procesamiento de la información, la cual fue obtenida por un instrumento distribuido por el formulario de Google, siendo las estadísticas descriptivas las siguientes:

Tabla 1.

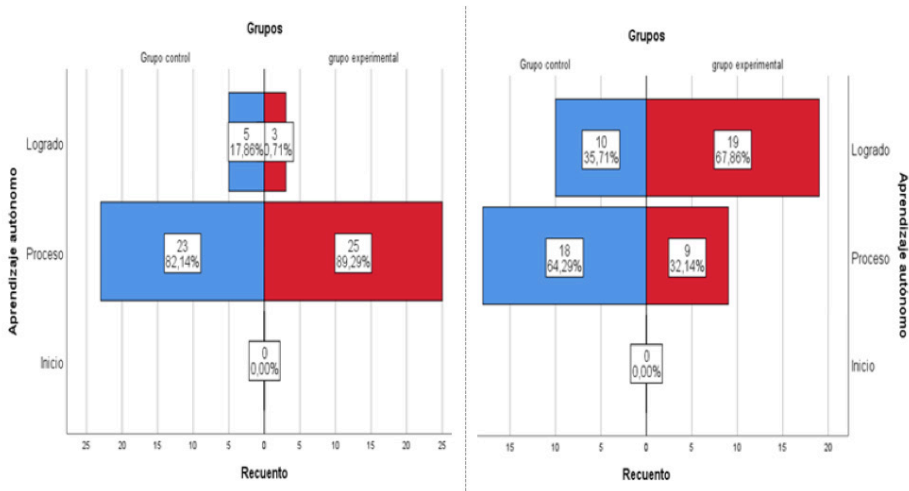
Nivel de logro del aprendizaje con autonomía de los educandos en ciencia y tecnología en una institución educativa de Puente Piedra, 2020.

		Pre-control	Pre-experimental	Post-control	Post-Experimental	Total
Proceso	N	23	25	18	9	75
	%	82.14%	89.29%	64.29%	32.14%	77
Final	N	5	3	10	19	37
	%	17.86%	10.71	35.71%	67.86%	33%
	N	28	28	28	28	112
	%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100,0%

De acuerdo a la Tabla 1 tenemos los consolidados descriptivos por niveles en el inicio como en el proceso y alcanzados al final, detallados de esta forma en el pre-test tenemos un 82,14 % perteneciente al grupo control así como el 89,29 % están en el nivel en proceso correspondiente al aprendizaje con autonomía; después de la implementación de la retroalimentación formativa del estudiantado se vio el 35,7% en el grupo de control y el 67,86% en el grupo de la experiencia que se ubica en el nivel más avanzado al final, lo que significa que la realización del programa desarrolla efectos favorables en el aprendizaje con autonomía de los educandos en una institución educativa de Puente Piedra, 2020.

Gráfico 1.

Similitud del producto descriptivo de la característica aprendizaje con autonomía de la agrupación control y experimental en sus niveles de logro del pre test y pos test.



Planteamiento de Hipótesis

Hipótesis general

H₀: La aplicación de la retroalimentación formativa no impacta en el aprendizaje con autonomía en ciencia y tecnología en una institución educativa de Puente Piedra.

$$H_0: \mu_1 = \mu_2$$

H_1 : La aplicación de la retroalimentación formativa impacta en el aprendizaje con autonomía en ciencia y tecnología en una institución educativa de Puente Piedra.

$$H_1: \mu_1 \neq \mu_2$$

Tabla 2.

Comprobación de la hipótesis: el empleo de la retroalimentación formativa impacta en el aprendizaje con autonomía en ciencia y tecnología en una institución educativa de Puente Piedra.

Aprendizaje autónomo				
Pos test	N	Rango promedio	Suma de rangos	Test U de Mann-Whitney ^a
Grupo control	28	19.16	536.50	U= 130.500
Grupo experimental	28	37.84	1059.50	Z= -4.289
Total	56			Sig. asintót = 0,000

Obtenidos los productos de la comprobación en la hipótesis del pos test de la agrupación de control y de experimentación del aprendizaje con autonomía se obtiene que, en el coste de la z se ubica sobre el nivel crítico, donde $z < z_t$ ($-4.289 < -1,96$) y el $p=0,000$ es menor que la significancia al $\alpha 0,05$ esto hace la impugnación de la hipótesis nula y que se admita la hipótesis alterna, lo que da a entender que el empleo de la retroalimentación incrementa significativamente el aprendizaje con autonomía en ciencia y tecnología en una institución educativa de Puente Piedra., 2020.

A decir de Zapana (2019) menciona que los educadores presentan aptitudes para elaborar, programar e impulsar la retroalimentación formativa y esta influencia en la autonomía. Asimismo, Canabal y Margalef (2017) establecen la importancia de retroalimentar desde otros aspectos, tomando en cuenta que estos consideran diferentes funciones y que se acondicionan a las características y formas de procesar el aprendizaje en los educandos. Lo referido por Canabal y Margalef posibilita el entendimiento de la búsqueda de estrategias que faciliten el aprendizaje autónomo; en concordancia con lo afirmado por López y Aguado (2010), la utilización adecuada de las estrategias faculta que el estudiante manifieste y despliegue aprendizaje con autonomía. Es así como el estudiante puede autorregular su aprendizaje, empoderándose de estrategias en

concomitancia con los procesos que integran la indagación científica. El docente tiene una actuación importante al realizar una retroalimentación formativa, ya que esto es determinante para el logro de la autonomía. Lo referido por los expertos mencionados nos conlleva a la introspección de la relevancia de la investigación.

4. Conclusión

En consecuencia, es importante desarrollar estrategias y habilidades que permitan aplicar en forma apropiada la retroalimentación formativa en los estudiantes, ya que la comunidad académica está demostrando la importancia que esta ejerce para afianzar el aprendizaje autónomo en el estudiantado. El Perú no está eximido de preocupación por las necesidades presentadas ante la pandemia de la COVID-19, por lo que a través de las experiencias de aprendizaje en las escuelas es necesario brindar una retroalimentación de estilo formativo, priorizada en el área de Ciencia y Tecnología, teniendo en cuenta que esta comprende aprendizajes significativos efecto y consecuencias del virus SARS - CoV-2 en la salud.

Es en este contexto de aprendizaje remoto en el cual se presentó una situación complicada en el uso de estrategias por parte de los docentes para acercarse a los estudiantes en medio de la incertidumbre de la educación a distancia, el presente estudio reveló que se puede promover efectivamente el programa y la aplicación de las sesiones, permitiendo obtener un satisfactorio nivel de logro de los estudiantes, quienes demostraron incrementar su autonomía para realizar investigaciones de su contexto en este nuevo momento a través de un aula virtual.

5. Referencias

Anijovich, R. (2019). Retroalimentación formativa: orientaciones para la formación docente y el trabajo en el aula. [https://www. Summaedu.org/retroalimentacion-formativa/](https://www.Summaedu.org/retroalimentacion-formativa/)

Arenas, B. (2016). Estrategias de aprendizaje que orientan al estudiante de educación media a desarrollar el aprendizaje autónomo. <https://repository.unad.edu.co/handle/10596/7253?mode=full>

Canabal, C. y Margalef, L. (2021). La retroalimentación: la clave para una evaluación orientada al aprendizaje. *Profesorado*, 21(2), 150-170, 2017. <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/59454>. Access: 10 June 2020.

- Carrasco, S. (2019). *Metodología de la investigación científica*. Editorial San Marcos.
- Du, Y. (2020). Study on Cultivating College Students' English Autonomous Learning Ability under the Flipped Classroom Model. <http://www.ccsenet.org/journal/index.php/elt/article/view/0/42745>
- González, T., de la Rubia, M., Hincz, K., Comas, M., Subirat, L., Fort, S., Sacha, G. (2020). Influence of COVID-19 confinement on students' performance in higher education. *PLoS ONE*, 15(10), e0239490. DOI: doi.org/10.1371/journal.pone.0239490
- López-Aguado, M. (2010). Diseño y análisis del cuestionario de estrategias de trabajo autónomo (CETA) para estudiantes universitarios. *Revista de Psicodidáctica*, 15(1), 77-99. <http://www.redalyc.org/pdf/175/17512968005.pdf>
- López, M., Atilas, J., Chavarría, A., Dias, M. y Zuñiga, I. (2020). La enseñanza remota no viene sin retos. *Revista Electrónica Educare*, 24, 1-4. DOI: doi.org/10.15359/ree.24-s.15
- Maldonado, M., Aguinaga, D., Nieto, J., Fonseca, F., Shardin, L. y Cadenillas, V. (2019). Estrategias de aprendizaje para el desarrollo de la autonomía de los estudiantes de secundaria. *Propósitos y Representaciones*, 7(2), 415-427. DOI: doi.org/10.20511/pyr2019.v7n2.290
- Ministerio de Educación (2016). Currículo Nacional de la Educación Básica - CNEB. Lima, Perú. www.minedu.gob.pe. Access: 10 June 2020.
- Pozo, J. (2008). *Aprendices y maestros*, Madrid, Alianza Editorial. <https://www.alianzaeditorial.es/libro/alianza-ensayo/aprendices-y-maestros-juan-ignacio-pozo-9788420683492>
- Reyes, M. (2017). Desarrollo de la competencia de aprendizaje autónomo en estudiantes de Pedagogía en un modelo educativo basado en competencia superior. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 16(32), 67-82 <https://www.redalyc.org/pdf/2431/243153684004.pdf>
- Sousal, V. (2007) An overview of research designs relevant to nursing: Part 1: Quantitative research designs. https://www.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-116920070003

Escenarios futuribles del desempeño profesional en docentes universitarios

Angel Salvatierra Melgar¹
Estrella Azucena Esquiagola Aranda²
Mercedes María Nagamine Miyashiro³

RESUMEN

La investigación identificó los diversos argumentos de los docentes universitarios insertados al uso de la tecnología, quienes presentan rasgos en un escenario futurible. Para tal efecto participaron 15 informantes claves entre decanos y docentes, quienes fueron elegidos de manera intencional. El recojo de los datos fue a partir de la entrevista a profundidad. Por la secuencia metodológica el estudio se enmarca dentro del enfoque cualitativo de diseño fenomenológico para la detección de los rasgos en un evento futurible. La metodología prospectiva del análisis estructural permitió concluir que el desempeño actual del docente universitario es variado debido a la inserción de la tecnología y otros factores. En los escenarios futuribles el docente cubre tres roles como entrenador, guía y experto. La formación humanística del docente es un rasgo principal que representa la llave para el cambio a un escenario futurible. El estudiante es considerado como el auténtico diseñador de experiencias de su propio aprendizaje, aprende en ambientes interactivos como: los micromundos, realidades aumentadas, maquetas móviles, simuladores, entre otros; además, el aprendizaje es un espacio de disfrute con experiencias nuevas, gratificantes y democráticas.

Palabras clave: Escenarios futuribles, Tecnología de la información, Docencia universitaria.

¹ ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2817-630X>

² ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-1841-0070>

³ ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-4673-8601>

1. Introducción

En la actualidad las organizaciones exteriorizan gran sensibilidad y sus integrantes muestran un alto nivel de reflexión a los cambios tecnológicos. La incertidumbre es evidente para responder a las necesidades y circunstancias locales, nacionales e internacionales (Leduc & Ponge, 2018). La educación no es ajena a los cambios, más aún, requieren la experimentación de nuevas técnicas, estrategias y medios para la enseñanza-aprendizaje. Las universidades peruanas cuentan con currículos flexibles que les permiten adaptarse a las necesidades contemporáneas estimulando la disciplinariedad, interdisciplinariedad y transdisciplinariedad, además favorece la práctica de trabajos cooperativos, movibilidades de los actores académicos, la formación de personas comprometidas con su reflexión, circunstancia y nuevos retos. Las tecnologías crean oportunidades estratégicas que permiten la mejora continua en los procesos funcionales y operativos (Amorós Pons & García González, 2015).

Los escenarios futuribles vistos desde la perspectiva del estudio prospectivo tienen lugar al observar el rol del docente universitario y el proceso de aprendizaje, identificando los indicadores principales de su actuar a fin de observar sus consecuencias en entornos probables. El desempeño docente está asociado a la exigencia del estudiante y al manejo de las tecnologías de información y de la comunicación; al respecto (Rodríguez, 2015) afirma que los diseños futurísticos son una forma de captar información, producir conocimiento sobre el futuro y la aplicación en la construcción de planes viables y sostenibles en un abanico de escenarios futuribles.

(Astarriaga, 2016) expuso los procesos de reflexión estratégica y de planificación de los retos a futuro y los venideros cambios sociales, culturales, educativos, tecnológicos, de comunicación, así como el rol del docente y estudiante, entre otros. El reto de las instituciones de formación universitaria es desarrollar y aplicar nuevos roles por parte del docente y exigir a los estudiantes insertarse en la administración de información en todos los niveles educativos. Zapata et al. (2015) afirmaron que las generaciones de desarrolladores muestran sus inclinaciones para iniciar o continuar proyectos de software que agilizan los procesos administrativos y de gestión; por tanto, las adaptaciones a los procesos de enseñanza y aprendizaje deben responder a las necesidades actuales y al futuro incierto.

Los escenarios futuribles se muestran con múltiples, indeterminados e inciertas posturas implicando que las formas predictivas son impredecibles (Amorós Pons & García González, 2015). El docente asume, enfrenta y experimenta nuevas formas

de enseñanza, despertando el interés del estudiante. Cada vez que el docente afronta con creatividad, desprendimiento y haciendo uso del pensamiento divergente cubre las expectativas de los estudiantes, aproximándose a la infinita incertidumbre.

La enseñanza aprendizaje dentro de los claustros universitarios es cada vez más demandante en el país, actualmente cubre la proporción de 13 estudiantes por docente (Moreno et al., 2011). El rol del docente es contribuir en la formación profesional del estudiante, quien se complementa con el uso de la tecnología para el fortalecimiento de sus capacidades. De acuerdo a los resultados previos del estudio, el buen docente es considerado como aquel que logra los objetivos de la sesión de aprendizaje, en ello se enmarcan sus cualidades profesionales como: dominio de la asignatura, buena comunicación y aplicaciones prácticas. Curiosamente el estudiante no ha percibido la necesidad del uso de la tecnología como prioridad.

El sistema universitario reconoce dos tipos de gestión de la universidad privada y pública. En cuanto al desempeño del docente es muy variado y divergente por las mismas características y formas de captar estudiantes. Mientras algunas universidades abrazan modelos Europeos de Educación Superior centradas en la comodidad del estudiante, donde se desprenden charlas de orientación vocacional, confort, laboratorios implementados, bibliotecas de acervo físico y virtual, modelos de aprendizaje basados en proyectos, casos aplicados a las diferentes asignaturas, preocupados en la formación del estudiante con docentes caracterizados para responder a los ofrecimientos.

Las concepciones pedagógicas con las inserciones de las TICs en su práctica docente, (Makrakis, 2005) exige al docente asumir nuevos roles pedagógicos como: fomento de clases dinámicas en planos sociales, guía de trabajos cooperativos y grupales, que permitan asumir nuevos comportamientos y retos en el aula y en la sociedad, orientador en la búsqueda de datos, uso de solucionadores y simuladores. Al respecto, (Unesco, 2010) manifestó que para la inserción de la tecnología en los escenarios educativos es necesario ponderar tres enfoques, a) políticas educativas; evaluación del plan de estudio, b) pedagogía; uso de las TICs y c) administración y organización de la institución educativa conjuntamente con el desarrollo profesional. Estos componentes favorecerán el desarrollo de la competencia digital dentro de una comunidad, permitiendo asumir una educación inclusiva que fomente el uso de la tecnología de manera generalizada para un aprendizaje generalizado.

Los escenarios futuribles son argumentados dentro de la teoría de la prospectiva, como, "... el futuro aún no existe, esto va a depender solamente del quehacer del hombre ..." Godet (1987) y Jouvenel (1968) citado por (Ortega, 2008). El ser humano es capaz de construir racionalmente el mejor futuro posible de acuerdo a sus perspectivas y las buenas decisiones adoptadas para el porvenir. Para (Berger & Loutre, 1991) la prospectiva es una ciencia que se enfoca en el estudio del futuro; es además una disciplina sistémica, dinámica, abierta y con una visión integral, que muestra los escenarios del futuro; no solo son antecedentes del pasado, sino también por los cambios, por la creatividad y por las formas diferentes de hacer y ver la realidad con proyección al futuro.

El panorama educativo es momentáneo y cambiante entre el desorden y el orden (Larkin, 2016a), la nueva pedagogía proporciona experiencias auténticas contextualizadas, sustentado en un enfoque práctico y orientado a la investigación conducente a la solución a nuevas propuestas de modelos educativos, como es el caso del conectivismo.

El escenario futurible del docente universitario es incierto y variado de acuerdo a la inversión y uso de la tecnología desde las percepciones de los expertos, actores multidisciplinares, científicos en tecnologías y actores educativos al cercano futuro bajo un contexto estrictamente científico-tecnológico. En ese sentido los escenarios profesionales responden a las necesidades y exigencias del estudiante para insertarse a la sociedad con metodologías propias de la sociedad del conocimiento como en el caso de micromundos, quienes son considerados como herramientas del aprendizaje interactivos y el uso de herramientas de las TICs (Alejandro et al., 2015).

Si bien es incierto, el avance tecnológico exige un escenario de aprendizaje que despierte habilidades como la búsqueda, selección y procesamiento de la información de manera constante y pertinente, donde el docente interactúa con el mundo real, en algunos casos simulados por ordenadores, manipulando objetos y comprobando leyes remarcado por estilos de aprendizaje digital (Bozu & Imbernón, 2016). En esta línea los escenarios de aprendizaje son espacios como los museos, las minas, una plaza, los zoológicos, centros de esparcimientos, juegos mecánicos, entre otros, donde el aprendizaje se muestra de manera espontánea y significativa.

(Prensky, 2001) perpetuó los términos nativo digital e inmigrante digital como quien innova el proceso de aprendizaje combinando la motivación del alumno, a través de tecnologías y juegos con el contenido de la educación formal. A esta propuesta se denomina como el modelo pedagógico "coasociación", donde el rol del estudiante se muestra en la ejecución de la búsqueda de contenidos a

través de la tecnología y los docentes (inmigrantes digitales) mantienen el rigor y la calidad especializándose en guiar. El profesor no se limita solo a explicar, sino que también formula interrogantes, propone temas y utiliza herramientas para la búsqueda; aprende de la tecnología conjuntamente con los estudiantes y evalúa con criterios de rigor y calidad. El estudiante no toma notas, descubre, investiga y crea resultados de una gran base de datos.

2. Metodología

El estudio fue posible gracias a la participación de los informantes clave: dos decanos, 15 docentes con 10 a 15 años de experiencia en docencia universitaria, 8 de los cuales fueron de instituciones privadas. Para la obtención de los datos se procedió con la entrevista a profundidad aplicado de manera virtual. El estudio se fundamenta en el enfoque cualitativo (Sánchez Flores, 2019) bajo el diseño fenomenológico, basado en la interpretación y reflexión de los argumentos detectados en la entrevista. Para la identificación de los aportes de los escenarios futuribles se procedió con los fundamentos de la metodología prospectiva basado en tres componentes, el escenario del docente universitario, la inserción de las TIC en la práctica docente y los escenarios futuribles virtuales del desempeño docente. Este último fue posible por el método de análisis estructural (MICMAC).

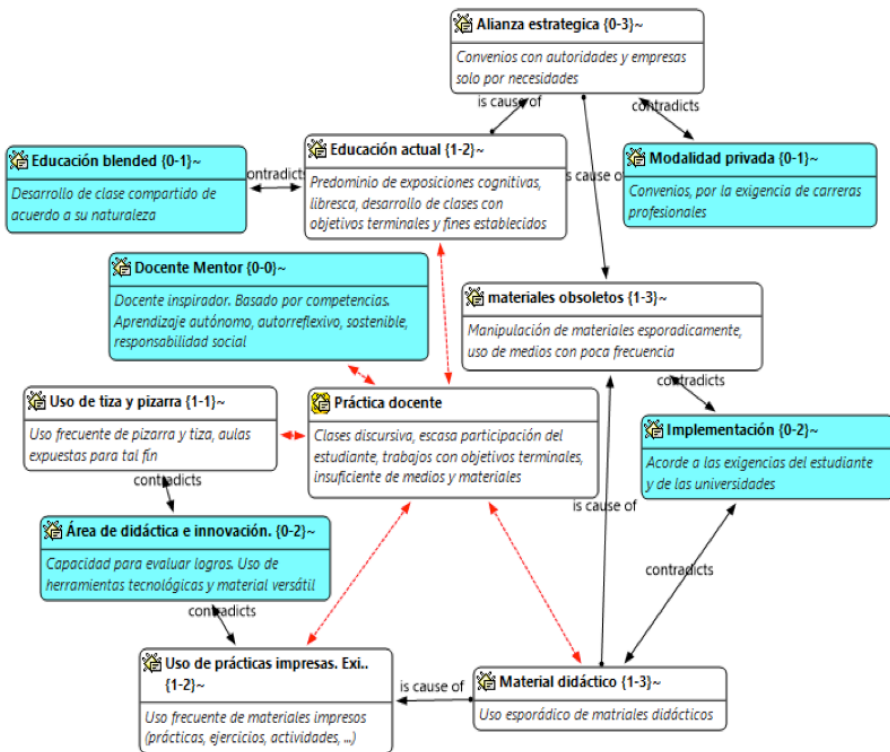
3. Resultados

Los resultados que se muestran provienen de los rasgos e indicadores detectados por las entrevistas a los decanos y docentes de universidades de gestión pública y privada. Se detectó gran divergencia en el desempeño profesional por el tipo de gestión y por la ubicación y variación de carreras profesionales. En primer lugar, se identificaron los rasgos más significativos a partir del análisis de las entrevistas, cruzando datos a priori de las revisiones documentales y logrando identificar los rasgos mediante el método de la triangulación expuestas a los resultados del software Atlas.Ti_v7, detectándose los nodos e interacciones. En segunda instancia, se identificaron los rasgos de los escenarios futuribles mediante el análisis estructural MICMAC, donde se vinculó los datos detectados en acontecimientos, hechos y percepciones apropiadas al escenario universitario, que permitió la construcción de la matriz estructural e identificación de los componentes.

Componente: El escenario del docente universitario. Para el análisis y la interpretación de los resultados se identificaron rasgos muy diferenciados en cuanto a la gestión universitaria, ubicación geográfica y carrera profesional; entre los rasgos tenemos, la predominancia de la evaluación de contenidos, horas de práctica, uso de materiales didácticos, alianzas estratégicas, aulas con pizarra y tiza, movilidad docente y uso de materiales impresos. Para su análisis e interpretación se consideraron los códigos con sus respectivas citas que se muestran a continuación.

Figura 1.

Principales rasgos del desempeño docente contemporáneo



Fuente: elaboración propia

El desempeño del docente universitario es muy variado, depende del tipo de gestión, carrera profesional y ubicación geográfica. En cuanto a las modalidades, se ha detectado gran divergencia del actuar docente desde la formalidad al ingresar a las aulas hasta el manejo pedagógico que conlleva al estudiante a mostrar una distancia académica con su docente, manifestaciones como la postura distante del docente, aulas dispuestas para mensajes discursivos, uso exagerado de materiales impresos, etc., estas acciones corroboran lo afirmado por Larkin (2016b) quien demarca la enseñanza convencional expuesto a críticas pedagógicas sin distinción entre docente e instituciones.

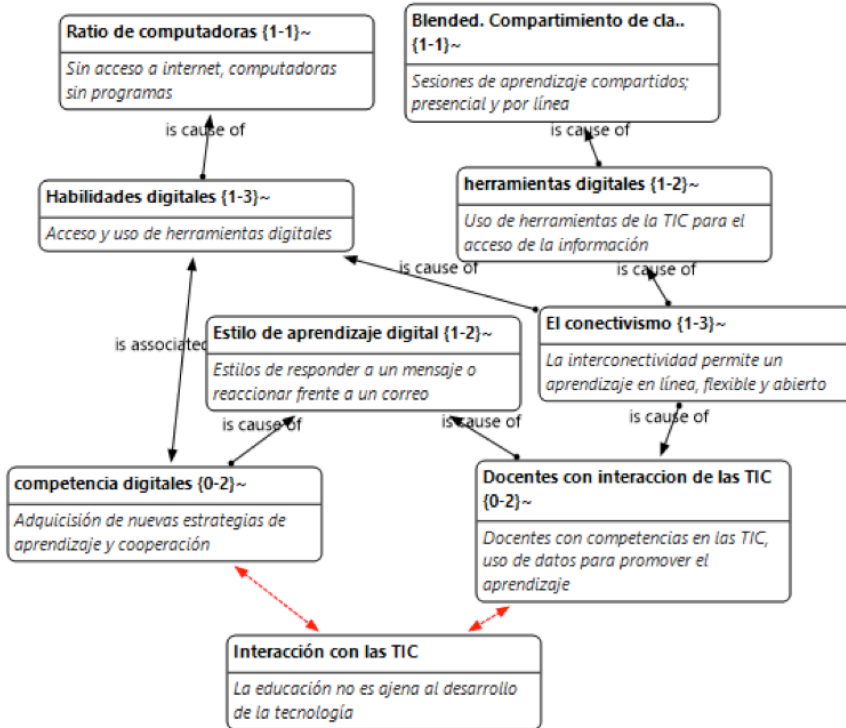
La existencia de algunas instituciones que abrazan modelos de empoderamiento y seguimiento al estudiante antes de la culminación de sus estudios escolarizados donde los agentes de la comunidad universitaria muestran un trato diferenciado, el estudiante es el centro de atención, se preocupan de su comodidad, seguridad e integridad. Asimismo, ofrecen carreras profesionales con un currículo flexible acorde a las exigencias nacionales e internacionales, además cuentan con servicio de asesoría y acompañamiento al egresado con variadas oportunidades de pasantía, intercambio cultural y bolsas de trabajo.

El docente en estos escenarios cumple el rol de inspirador, guía, mentor y asesor. Fomenta la autorreflexión en los estudiantes, desarrolla su praxis bajo el modelo de competencias, desprenden capacidades, habilidades y hábitos variados para ofrecer el servicio y lograr la satisfacción del estudiante que son características propias de las instituciones. Además, generan alianzas estratégicas con entidades nacionales e internacionales, asume pasantías permanentes, capacitaciones y perfeccionamiento en el uso de herramientas digitales, uso de software, uso de simuladores en asignaturas de especialidades técnicas y currículos flexibles, haciendo uso de medios y materiales tecnológicos versátiles (Arboleda, 2018).

Componente: Interacción de las TICs en el desempeño docente. Los rasgos detectados para el componente fueron, docentes con competencia digitales, uso de herramientas tecnológicas, ratio de computadoras por alumnos, el conectivismo, E-Blended, habilidades en entornos digitales, aula invertida, intercambio de experiencia docente y huella digital docente. Los resultados también evidencian docentes con mayor y menor uso de herramientas tecnológicas que se detallan a continuación.

Figura 2.

Principales rasgos del desempeño docente con interacción de la TIC



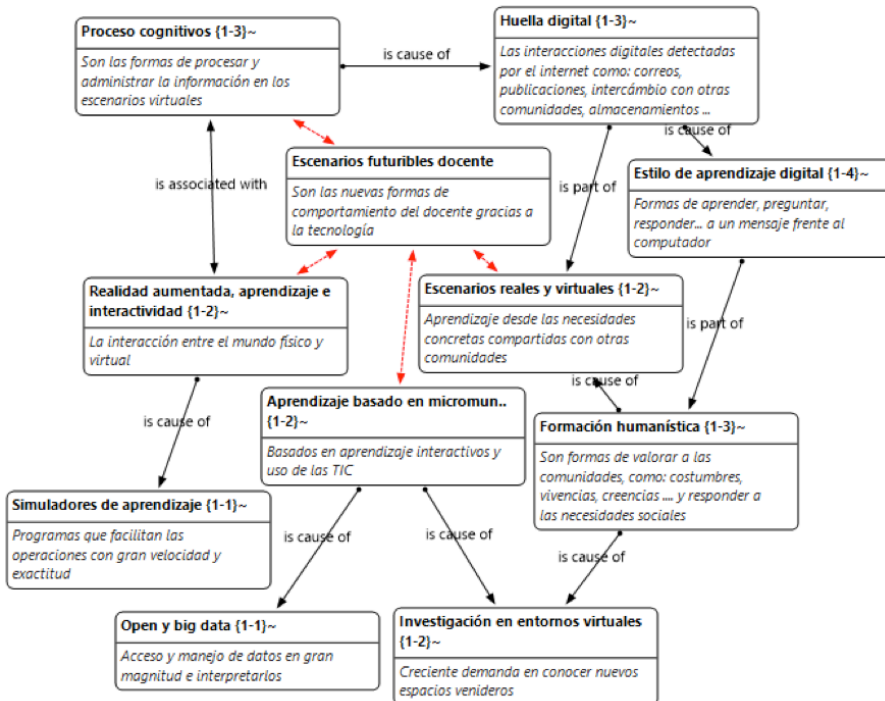
Fuente: elaboración propia

Los resultados que se muestran permiten describir los hallazgos de interacción con las herramientas virtuales del docente universitario. Al respecto Larkin (2016a) afirma que la educación no es ajena a los cambios tecnológicos que experimenta la humanidad. Los hallazgos detectados muestran que mayoritariamente los docentes hacen uso de herramientas digitales y tecnológicas dentro del proceso de enseñanza que permite evidenciar escenarios de búsqueda de información, indicios de interacción con comunidades de aprendizaje en diferentes contextos permitiendo despertar a nuevas formas de aprendizaje de manera colaborativa durante las asignaciones y ejecución de los trabajos académicos. Se fomenta

la libertad de aprendizaje desde el lugar en que se ubiquen, más aún en estos escenarios de aislamiento por la emergencia sanitaria generada por la COVID-19, así también el aprendizaje con acceso abierto a la búsqueda de información con predominio en el autoaprendizaje, trabajos colaborativos con grupos de profesores que muestran intereses comunes en determinadas temáticas.

Componente: *Rasgos futuribles del desempeño del docente*. Finalmente, los rasgos detectados en este aspecto son: aprendizaje basado en micromundo y realidad aumentada, desarrollo de estrategias virtuales, simuladores para el aprendizaje, aprendizaje en escenarios vivenciales, soluciones de casos en procesos cognitivos, interacción con el mundo real, regulación de los estilos de aprendizaje digital, formación humanística, investigación en entornos virtuales y open y big data.

Figura 3.
Principales rasgos futuribles del desempeño del docente.



Fuente: elaboración propia

De acuerdo a los rasgos detectados se evidencian las antelaciones a partir de las posturas del uso de la TIC y de las herramientas tecnológicas del futuro docente universitario detectadas en las entrevistas. En estos escenarios, el docente en algunas instituciones cumplen el rol de guía, facilitador o mentor, además se insertan en los procesos de investigación acción y la reflexión de su práctica docente para superar errores causados por desconocimiento del manejo del entorno virtual; al respecto (Choi Jeong-Im y Hannafin 1995) mencionaron que el aprendizaje se centra en procedimientos tanto del docente como del estudiante que además promueven la creación de conocimiento en escenarios con libertad de información y el uso de herramientas tecnológicas. La generación de conocimiento se da en interacción con otras comunidades virtuales gracias a las guías y orientaciones del docente. Los trabajos cooperativos en diferentes realidades muestran trascendencia por los intereses comunes, permitiendo valorar las creencias, vivencias, costumbres y diferentes manifestaciones culturales. Estas actividades permiten promover nuevas habilidades para afrontar y adaptarse en un escenario muy mutante; como inteligencia social, pensamiento flexible, colaboración virtual y computacional.

En los argumentos de (Prensky, 2010) se detectó la postulación de una pedagogía de la coasociación, donde el rol principal del docente es la búsqueda de información y del estudiante en la búsqueda y presentación de contenidos a través del uso de la tecnología. Además, el docente es conocedor de su área y utiliza los contenidos digitales disponibles para todo el mundo. En estos escenarios el docente juega tres roles dentro del escenario futurible como el rol de entrenador que se refiere a las acciones de retroalimentación y motivación con la participación activa del estudiante, observando y orientando al estudiante con la finalidad de ayudar a encontrar su propia pasión en lo que hace; el rol de guía, más que motivar su papel es de ayudante ya que orienta y acepta las necesidades de cada estudiante; por último, el rol de experto en instrucción considera que el docente propone el conocimiento, imaginación y la creatividad, donde el estudiante es considerado como un auténtico diseñador de originales experiencias de aprendizaje.

La práctica del docente cada vez se hace más mutante debido al avance y uso de las herramientas digitales y las apps educativas que permiten dinamizar el proceso de la enseñanza aprendizaje como la gamificación y diversas plataformas para el fomento de trabajos colaborativos. En el estudio de (Fernández & Fernández, 2016) se manifiesta que existe una variación abismal del nivel de uso de herramientas digitales en los docentes. Los especialistas de las ramas de tecnología y ciencias experimentales muestran mejor nivel y predisposición a la tecnología. Los cursos en línea abiertos y masivos MOOC Massive Online Open Courses permiten la capacitación permanente y variada a nivel internacional; en el estudio de (Marín

et al., 2018) son espacios gratuitos de acceso a un aprendizaje abierto y autónomo basado en la gestión del conocimiento. La mayor ambición de los MOOC es cubrir carreras universitarias especializadas que serán rentables en los próximos años. Los escenarios futuribles detectados por el reporte del software análisis estructural (MICMAC) se desprenden en tres componentes.

Componentes y rasgos:

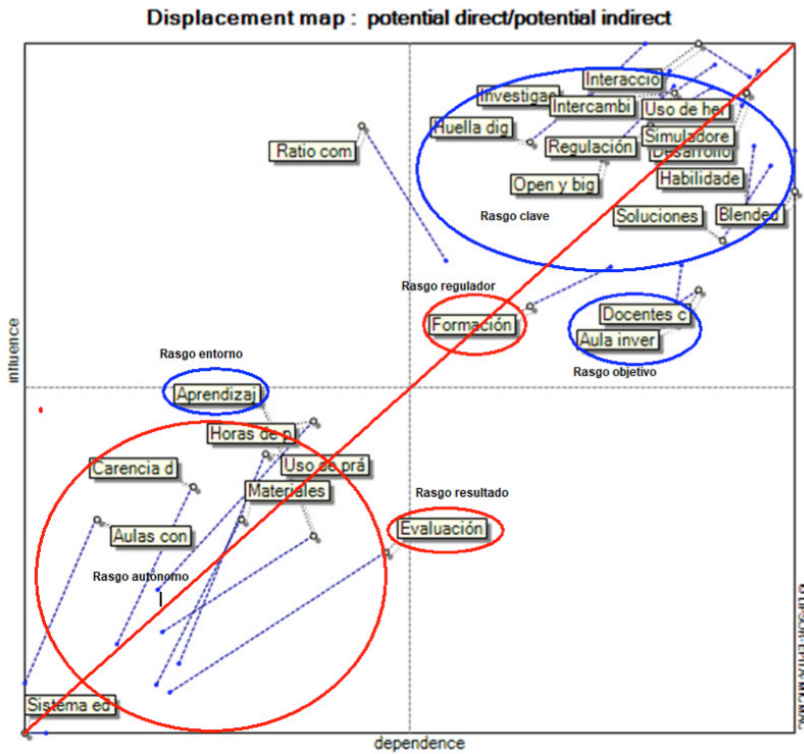
Educación actual: Aprendizaje con objetivos, evaluación de contenidos, horas de práctica insuficientes, materiales didácticos obsoletos, carencia de alianzas, aulas con pizarra y tiza, carencia de apoyo para la movilidad docente, sistema educativo politizado y uso de prácticas impresas.

Docente con interacciones de las TICs: Docentes con competencia digitales, uso de herramientas tecnológicas, ratio de computadoras por alumnos, aprendizaje y conectivismo, e-Blended, habilidades en entornos digitales, aula invertida, intercambio de experiencia docente y huella digital docente.

Prospectivas tecnológicas en el docente: Aprendizaje basado en micromundo, aprendizaje en realidad aumentada, desarrollo de estrategias virtuales, simuladores para el aprendizaje, aprendizaje en escenarios vivenciales, soluciones de casos en procesos cognitivos, interacción con el mundo real, regulación de los estilos de aprendizaje digital, formación humanística, investigación en entornos virtuales y open y big data pedagógica accesible.

El estudio prospectivo se inició con la observación de las causas (rasgos) presumibles y detectadas en las entrevistas con el fin de observar sus consecuencias futuras en el desempeño profesional del docente. Los resultados que a continuación se muestran permiten identificar los rasgos potenciales a partir de las posturas de los encuestados mediante el análisis estructural de escenarios prospectivo del MICMAC diseñado por (Godet, 2006). Siguiendo la secuencia metodológica se identificó las matrices de impacto con sus respectivos rasgos de cada componente, evidenciándose el siguiente plano.

Figura 4.
Plano potencial directo a potencial indirecta



Reporte de: Micmac – Método actualizado. Aplicativo gratuito financiado por el Círculo de Acción Prospectiva y 3IE EPITA

Los resultados que se muestran en el plano reportado por el software MICMAC permite evidenciar la posición de los rasgos de cada componente en los cuadrantes. De manera conjunta podemos apreciar dos grandes grupos de rasgos posicionadas diagonalmente señaladas. Los rasgos característicos del desempeño docente en estado actual como en el otro grupo con rasgos del desempeño docente futuro.

El cuadrante IV, denominado como zona de salida o resultado, son los rasgos de baja influencia al desempeño futuro del docente; sin embargo, presenta alta dependencia de otros rasgos. En el gráfico se observa a la evaluación de contenidos característicos dentro del escenario actual a consecuencia del aprendizaje memorístico de contenido y con objetivos terminales, además muestra una tendencia fuerte para los rasgos autónomos de baja influencia.

Los rasgos autónomos del III cuadrante son las horas de práctica insuficientes, materiales didácticos obsoletos, carencia de alianzas estratégicas, aulas con pizarra y tiza, sistema educativo politizado y el uso de prácticas impresas son los rasgos de poca dependencia e influencias. Se caracterizan por ser parte del plano pasado para nuestro estudio. El único rasgo detectado en la zona entorno es el aprendizaje con realidad aumentada, lo que amerita evaluar y potencializar su aplicación con mayor frecuencia por su ubicación es un rasgo dinamizador para los próximos años venideros. Retomando el hallazgo de (Marín et al., 2018), el participante en estos escenarios presenta alto nivel de motivación para el aprendizaje y se encuentra predispuesto para asumir retos bajo estos contextos.

En cuanto a la zona del poder ubicado en el III cuadrante se tiene al rasgo ratio computadoras por alumnos, por su ubicación, presenta alta influencia a los rasgos del I cuadrante, implica implementar en mayor número de computadoras, equipos tecnológicos y laboratorios con herramientas que facilitan la interacción del estudiante.

Finalmente, se tiene a la zona de conflicto o variables clave ubicado en el I cuadrante donde los rasgos que se posicionan en la parte superior derecha, son aquellos que muestran los retos para el sistema y muestran alta dependencia. Además, son aquellos que perturban al normal funcionamiento del sistema por lo que propicia un cambio de nivel óptimo, entre estos rasgos próximos en un nuevo escenario del docente en su práctica pedagógica inserta la tecnología, como el caso del método del Flipped classroom. Para (Zainuddin & Halili, 2016) es un modelo contemporáneo que requiere su implementación en las actividades de aprendizaje-enseñanza, además muestra motivación para trabajos académicos. La enseñanza nómada, enseñanza semipresencial o e-Blended que combina actividades dentro de las aulas y fuera de ella, asesora al estudiante en las soluciones de casos en procesos cognitivos basado en micromundo. Al respecto, (Castro et al., 2015) afirmaron que es un aprendizaje vivencial activo en escenarios reales; la presencia de habilidades en entornos digitales es una característica predominante en estos escenarios, el desarrollo de estrategias virtuales durante las sesiones de aprendizaje y los simuladores de aprendizaje. Y como rasgos dinamizadores se tiene al uso de herramientas virtuales, la regulación de los estilos de aprendizaje digital, el uso de open y big data, la movilidad e intercambio de experiencia docente. Estos rasgos descritos permiten al docente y estudiante asumir nuevos desafíos prósperos en los escenarios futuribles, ponderando la interacción entre el mundo real y virtual.

4. Discusión

Ante el creciente uso de las TICs en las aulas, las universidades implementan cursos libres para el uso adecuado de las herramientas; sin embargo, aún los docentes no muestran la atención y la importancia pertinente. Mientras en otras universidades el docente está obligado a desarrollar diversos módulos de interacción con las TICs, que son indicadores de su desempeño para próximos contratos laborales. Al respecto (Anaya, 2006), manifestó que el uso de la tecnología es indispensable en estos tiempos, pero muchos de los docentes muestran resistencia en desarrollar habilidades digitales que les permita dinamismo en su desempeño profesional, como es el caso de la comunicación asincrónica y sincrónica mediante el uso de plataformas virtuales.

Al respecto, las TICs en el escenario educativo, de acuerdo a (Makrakis, 2005) permiten la dinamización de la enseñanza y aprendizaje a las necesidades del estudiante, que despiertan habilidades frente al manejo de grandes datos libres y la obtención de productos solicitados por el docente. Por su parte (Castro et al., 2015) afirmaron que el desempeño del docente y la interacción con las tecnologías, permite asumir roles como, facilitador y guía de información; puesto que orienta las direcciones de las páginas de interés, uso de multimedia, uso de software y simuladores propios de sus asignaturas para la formación de especialidades que facilitan los cálculos, modelamientos y simulaciones, como se evidencian en las publicaciones de artículos. El cambio de la educación ha de venir precedido de currículos flexibles, cambio de actitud y mentalidad del docente ante la inserción de las TICs. Por su parte, (Barriga et al., 2020) señalaron que los estudiantes prefieren un currículo flexible que les permita especializarse de acuerdo a sus intereses y expectativas profesionales.

Uno de los aspectos detectados durante las entrevistas es la realidad aumentada como un espacio de combinación entre el entornos físicos y virtuales; los hallazgos de (Marín et al., 2018) demostraron que el estudiante universitario presenta alta motivación para el aprendizaje, mientras que (Fernández & Fernández, 2016) sostienen que el estudiante deja de ser consumista de información y se adapta a crear materiales para su aplicación en diversas áreas. Muy cercana a esta metodología son los micromundos. (Marín et al., 2018) afirman que los docentes durante su desempeño profesional de las actividades o trabajos de campo asocian indicios en cuanto a trabajos interactivos con los recursos puestos a disposición por el docente. De los aportes de (Castro et al., 2015) se entiende que el aprendizaje se manifiesta en un ambiente interactivo donde los estudiantes son arquitectos activos, constructores de su aprendizaje; mediante la exploración aprenden simultáneamente y reciben la retroalimentación correspondiente.

Finalmente, la formación humanística del docente, por su ubicación, es la llave para el paso del desempeño actual a un escenario futurístico asociado a las competencias digitales y aplicación de la metodología a las aulas virtuales, puesto que son aquellas que dinamizan la secuencia metodológica y el logro de las competencias.

5. Conclusiones

El desempeño del docente universitario con la inserción de la tecnología es variado por tipo de gestión, especialidad, escuela profesional, carácter de la asignatura (práctico o teórico) y ubicación geográfica según las regiones. En el escenario futurible el rol del docente en primer lugar es entrenador, se refiere a las acciones de retroalimentación y motivación al estudiante, observa y orienta con la finalidad de ayudar a encontrar la pasión del estudiante. En segundo lugar, rol de guía, apoya en la elección de temas y herramientas para la búsqueda, aprende conjuntamente con los estudiantes, promueve trabajos cooperativos con datos abiertos y acepta las necesidades de cada estudiante; en tercer lugar, el rol de experto en instrucción, el docente propone el conocimiento, despierta la imaginación y la creatividad. Los docentes presentan perfiles para el trabajo interdisciplinario, aprendizajes flexibles, autonomía en sus propias habilidades y estilos de enseñanza, autogestionaria y valoración a la autonomía social. Finalmente, la formación humanística del docente es un rasgo principal y el aprendizaje como un espacio de disfrute con experiencias nuevas y uso de datos libres, además es gratificante porque tienen sentido lo que hace en un escenario democratizante.

6. Referencias

Alejandro, D., Duque, S., & Jaén, S. (2015). Micromundos: una herramienta de enseñanza-aprendizaje en Ingeniería. *Educación En Ingeniería*, 10(20), 23-34. <https://doi.org/10.26507/rei.v10n20.556>

Amorós Pons, A., & García González, A. (2015). Cambios tecnológicos en el contexto publicitario: Dinámicas y tendencias en investigación Presentación. *Revista ICONO14 Revista Científica de Comunicación y Tecnologías Emergentes*, 13(1), 1-8. <https://doi.org/10.7195/ri14.v13i1.772>

- Arboleda, A. (2018). Vista de La escuela bajo los preceptos de la teoría del caos_ Incertidumbre, *Revista Internacional de Educación y Aprendizaje*, 6(1), 1–9. <https://doi.org/10.37467/gka-revedu.v6.360>
- Astarriaga, E. (2016). Prospectiva Estratégica: orígenes, conceptos clave e introducción a su práctica. *Revista Centroamericana de Administración Pública*, 71, 13–29.
- Barriga, F., López, J., & López, E. (2020). Vista de Trayectorias personales de aprendizaje y currículo flexible_. *Issue*, VI(30), 3–21. <https://doi.org/10.22201/iissue.20072872e.2020.30.585>
- Berger, A., & Loutre, M. F. (1991). Insolation values for the climate of the last 10 million years. *Quaternary Science Reviews*, 10(4), 297–317. [https://doi.org/10.1016/0277-3791\(91\)90033-Q](https://doi.org/10.1016/0277-3791(91)90033-Q)
- Bozu, Z., & Imbernón, F. (2016). El presente y el futuro de la formación docente permanente del profesorado universitario. *Educación y Ciencia*, 5(45), 94–105.
- Castro, D., Álvarez, S., & Jaén, S. (2015). Micromundos: Una herramienta de enseñanza-aprendizaje en ingeniería. *Revista: Educación En Ingeniería*, 10(20), 23–34.
- Fernández, F., & Fernández, M. (2016). Los docentes de la Generación Z y sus competencias digitales. *Comunicar: Revista Científica Iberoamericana de Comunicación y Educación*, 46, 97–105. <https://doi.org/10.3916/C46-2016-10>
- Leduc, S., & Ponge, L. (2018). La evolución digital y los cambios organizativos: qué respuestas de la ergonomía? A transformação digital e as mudanças organizacionais: que respostas dá a ergonomia? Transformation numérique et changements organisationnels: quelles réponses de l'ergonomie? *Laboreal*, 14(2), 0–22. <https://doi.org/10.4000/laboreal.609>
- Makrakis, V. (2005). *Training teachers for new roles in the new era: Experiences from the United Arab Emirates ICT program. Proceedings of the 3rd Pan-Hellenic Conference on Didactic of Informatic*. July.
- Marín, V., Cabero, J., & Gallego, O. M. (2018). Motivación y realidad aumentada: Alumnos como consumidores y productores de objetos de aprendizaje. Motivation and augmented reality: Students as consumers and producers of learning objects. *Aula Abierta*, 47(3), 337. https://doi.org/10.17811/aula_abierta.47.3.2018.337

Moreno, E., Quispe, M., Canseco, P., & Araujo, G. H. (2011). *Datos Estadísticos Universitarios*.

Ortega, F. (2008). *La Prospectiva: Herramienta indispensable de planeamiento en una era de cambios*. 2008.

Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants, Part II: Do They Really Think Differently? *Criminal Law Review*, 9, 687–691.

Prensky, M. (2010). Nativos e Inmigrantes Digitales. *In Cuadrenos SEK 2.0*.

Rodríguez, C. M. (2015). Pensamiento prospectivo: visión sistémica de la construcción del futuro. *Análisis*, 46(84), 89. <https://doi.org/10.15332/s0120-8454.2014.0084.05>

Sánchez Flores, F. A. (2019). Fundamentos Epistémicos de la Investigación Cualitativa y Cuantitativa: Consensos y Disensos. *Revista Digital de Investigación En Docencia Universitaria*, 13, 101–122. <https://doi.org/10.19083/ridu.2019.644>

Larkin, T. (2016a). *Analysis of the traditional methods of education and learning of the collective sports in the primary education and innovative didactic proposals*. II, 188–205.

Larkin, T. (2016b). *Analysis of the traditional methods of education and learning of the collective sports in the primary education and innovative didactic proposals*. II, 188–205.

UNESCO. (2010). Formación y Profesionalización de la Docencia en el Nivel Superior en el Contexto de la Posmodernidad. Reflexiones sobre el Caso Mexicano. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 3(1), 202–217.

Zainuddin, Z., & Halili, S. (2016). Flipped Classroom Research and Trends from Different Fields of Flipped Classroom Research and Trends from Different Fields of Study. *Iderudi*, 17(3), 1–29. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v17i3.2274>

Zapata, F. C., Andrick, J., & Valencia, P. (2015). *Evaluación de mecanismos de cooperación entre generaciones de desarrolladores en el proceso de desarrollo de software libre*. 2351, 49–58.

Uso de metaverso y aprendizaje significativo en discentes universitarios de Lima Norte

Juan Carlos Cotrina Aliaga¹
Yanina Gallardo Lolandes²
Tula Espinoza Cordero³

RESUMEN

Conectar las variables de investigación fue el propósito de la investigación titulada “El uso del metaverso y aprendizaje significativo en discentes de una Universidad de Lima Norte”. Se empleó un diseño no experimental y transversal con foco en los aspectos descriptivos, correlacionales y cuantitativos de los datos. Debido a que se aplicó una muestra del censo oficial compuesta por 120 estudiantes universitarios, el método de muestreo que se llevó a cabo no fue en absoluto arbitrario. En el método de encuesta el instrumento para la recolección de datos que se utilizó fue un cuestionario de juicio de expertos que había sido debidamente validado. En conclusión, hubo una correlación significativa entre las variables de estudio (uso del metaverso y aprendizaje significativo) en la muestra ($\rho = 0,710$; $p = 0.000 < 0.05$).

Palabras clave: Metaverso, aprendizaje significativo, tecnologías de información.

¹ ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0293-0394>

² ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-4389-9514>

³ ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-7916-3379>

1. Introducción

El crecimiento vertiginoso del metaverso trae como consecuencia de ello que la educación a nivel superior no tiene que ser una excepción a la norma de que los cambios y aprendizajes significativos tienen impacto y trascendencia en el ámbito educativo; más bien, debe cumplir con esta regla. Si la misión principal de una entidad de educación superior es la producción y síntesis de nuevos conocimientos, además de la formación de personal calificado, tanto los instructores como los estudiantes deben hacer un uso efectivo de las herramientas tecnológicas que cultivan y amplían la capacidad del cerebro humano. Se ha colocado una expectativa social de igual peso sobre el método de aprendizaje en general. Ahora se espera que el aprendizaje involucre tanto un contenido estructurado racionalmente como un compromiso activo por parte del alumno y del instructor.

La globalización de la educación superior ha llevado al establecimiento de un nuevo conjunto de estándares de formación, cuyo enfoque principal es la adquisición de conocimientos especializados. Según Mendiola (2022) la existencia del Metaverso ha sido beneficiosa para los procesos educativos, así como para el desarrollo de estructuras cognitivas compatibles con esta nueva realidad. La facilitación de la innovación metodológica ha sido proporcionada por las metamorfosis que hace posible que la materia se adecue a los estilos de aprendizaje únicos de los discentes (Ortega-Rodríguez, 2022). Esto ha hecho posible el desarrollo de entornos educativos en línea en los que los estudiantes trabajan juntos para construir su propio cuerpo de conocimientos. En primer lugar, las limitaciones geográficas dificultan la realización de estos elevados objetivos. Los beneficios de la educación en línea y la economía digital siguen sin estar disponibles para más de 100 millones de personas o alrededor del 20 % de la población en América Latina porque no tienen acceso a un servicio de Internet móvil confiable (Méndez-Porras et al., 2021).

La Asamblea General de las Naciones Unidas decidió en 2011 que el acceso a Internet debe considerarse un derecho humano fundamental en lugar de un privilegio. Esto se debe a que Internet se ha convertido en una plataforma esencial para el libre intercambio de ideas, la creación de comunidades y la búsqueda de conocimiento, todo lo cual contribuye al florecimiento general de la sociedad. Es por eso que Internet se ha vuelto tan popular. Desde los estudios realizados por Cotrina Aliaga et al. (2021) se ha llegado a aceptar generalmente que existen cuatro áreas fundamentales del aprendizaje a lo largo de la vida que se requieren de todo ciudadano: conocimiento, habilidades, comunidad e identidad. La iniciativa

Europea Tuning para la Educación Superior en América Latina (2013) planteó para el futuro que la capacidad de aprendizaje debe ser considerada como una competencia general que se extiende a todos los diferentes tipos de formación profesional.

Se alienta a las instituciones de educación superior de todo Estados Unidos a incorporar el uso de Metaverso en sus estrategias institucionales y planes de cursos individuales para una variedad de trayectorias profesionales (Méndez-Porras et al., 2021) (Gómez-García et al., 2019). Estas estrategias y planes deben tomar en cuenta los requerimientos de formación específicos que son necesarios para cada institución. Como consecuencia de ello, los establecimientos educativos necesitan contar con un organismo que se responsabilice de la planificación y promoción de la incorporación del Metaverso al mundo académico, además del desarrollo de normas para su eficiente utilización. Un ejemplo de este tipo de organismo es el Directorio de Informática Académica (DIA), que se encuentra en la Pontificia Universidad Católica del Perú. Lamentablemente, la mayor parte del sistema de educación superior de Perú no podrá reproducir este gran experimento debido a la falta de recursos financieros, particularmente en las instituciones públicas; esto contrasta fuertemente con países como Colombia y Chile, que tienen tasas de penetración de Internet en el hogar superiores al 60% y 66,8%, respectivamente, pero cuya PUCP otorga acceso a menos recursos que otros países.

Constante et al. (2019) en su estudio registraron y evaluaron propuestas de estudiantes de las Facultades de Física, Educación y Ciencias Naturales de la Universidad de Concepción (Chile) incluye multimedia (animaciones, simulaciones y videos) para ayudar a los estudiantes a comprender los principios termodinámicos esenciales acorde a las normas nacionales establecidas por el Ministerio de Educación del país. Según los hallazgos, los enfoques de enseñanza constructivista son significativamente más efectivos que los tradicionales. El estudiante universitario de primer año mencionado anteriormente obtuvo una valiosa experiencia trabajando con un grupo de estudiantes de segundo año de secundaria antes de ingresar a la fuerza laboral, estos niños formaban parte del experimento y del grupo de control al mismo tiempo. Los investigadores llegaron a los siguientes hallazgos: (a) establecieron un entorno de aprendizaje constructivista; (b) dieron prioridad a las escuelas que carecían de recursos para enseñar conceptos termodinámicos; y (c) vincularon la educación superior y la secundaria poniendo énfasis en la importancia de que los aspirantes a educadores se dediquen a la experiencia docente y la investigación fundamental.

El metaverso fue utilizado por la mayoría de los estudiantes del curso Herramientas informáticas, informática e internet de una universidad privada de Lima Norte. Por ejemplo, WhatsApp se puede usar para la edición de películas, adicionar efectos a las publicaciones en las redes sociales, organizar videoconferencias y crear foros para fomentar discusión, entre otras cosas. El potencial del Metaverso para el trabajo académico apenas se reconoce, lo demuestra el hecho de que las fuentes confiables se descuidan con frecuencia durante las búsquedas y los administradores bibliográficos rara vez se emplean. Muchas personas han afirmado que aprenden más con las pantallas digitales que con los libros físicos o los métodos tradicionales de instrucción y que están más motivados para aprender cuando participan activamente en actividades diseñadas por sus maestros en lugar de simplemente sentarse y tomar notas. Esta característica nos animó a investigar si existe una relación positiva y sustancial entre la metacognición y la adquisición de conocimiento. Las metáforas son una herramienta de enseñanza esencial en la educación moderna y las herramientas de organización de la información que se pueden construir con ellas pueden mejorar la capacidad de los estudiantes para retener material nuevo.

2. Metodología

El presente trabajo se ha desarrollado de forma descriptiva-correlacional. El proceso de consolidación de percibir y comparar la realidad del contexto en el que se desarrollaron las observaciones de un evento o fenómeno de estudio requirió de procedimientos como la recolección de datos, el análisis y la elaboración de planes de investigación (Alban et al., 2020). Estos procedimientos fueron necesarios para lograr el objetivo de consolidar el proceso. Como consecuencia directa de este hecho se utilizará el procedimiento comúnmente denominado hipotético-deductivo como medio para recopilar todos los datos necesarios para la investigación.

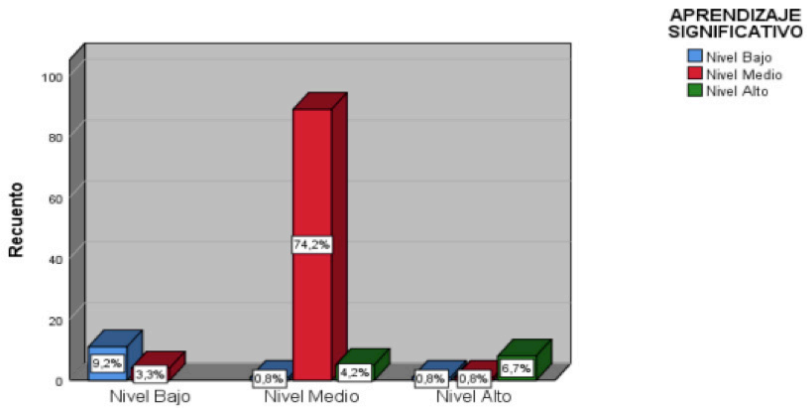
Ciento veinte estudiantes de la Universidad de Lima Norte contribuyeron con su trabajo a la exposición que mostró su trabajo. Los investigadores hicieron uso de un cuestionario conocido como "Índice de Inclusión" que fue diseñado por Ainscow y Booth (2002) y contiene un total de 46 Ítems.

3. Resultados

En función a los resultados de la Figura 1 se aprecia que la gran mayoría de los encuestados (74,2%) opina que el nivel de metaverso y de aprendizaje significativo es medio, siendo que solo el 9,2% de los encuestados opina que es bajo y el 6,7% de los encuestados opina que es alto.

Figura 1.

Imagen porcentual comparativa Uso del metaverso y aprendizaje significativo.



Una prueba significativa (valor $p = 0,000 < 0,05$) entre el valor inferencial de la Tabla 1 y el resultado de la prueba de correlación de Spearman de 0,71 sugiere la aceptación de la hipótesis alternativa de que existe una asociación sustancial entre el uso del metaverso y el aprendizaje significativo. Esto se sugiere por el hecho de que el valor inferencial de la Tabla 1 fue significativo. Este hallazgo da crédito a la hipótesis de que existe una correlación considerable entre la utilización del metaverso y el aprendizaje significativo.

Tabla 1.

Evaluación de correlación (uso del metaverso y aprendizaje significativo)

			Uso del Metaverso	Aprendizaje Significativo
Rho	Uso	Coefficiente correlación	1,000	0,710**
Spearman	Metaverso	Sig. Bilateral	-	0,000
		N	120	120

Fuente: Datos obtenidos con el software SPSS versión 24.

4. Discusión

El uso del metaverso y su relación significativa con el aprendizaje significativo se evidenció estadísticamente en los discentes universitarios de Lima Norte. Este hallazgo se relaciona con el trabajo realizado por Correa (2018), quien halló que el empleo de metalenguaje comprensible se correlacionaba de forma directa con el aprendizaje significativo, Salazar encontró hallazgos similares (2017). El nivel promedio de aprendizaje significativo logró el 74,2% de manera análoga se evidencia en el trabajo de Carranza y Caldera (2018) en el que los discentes percibieron que su aprendizaje significativo se vio potenciado por las estrategias de enseñanza. Sin embargo, no todas las computadoras o programas de software conducen al aprendizaje; la cantidad de tiempo dedicado a utilizar la herramienta es un factor crucial a tener en cuenta. Según Castro y Olarte (2016) las ganancias significativas de aprendizaje están asociadas al uso de recursos tecnológicos que facilitan la comunicación y la resolución de problemas.

Muñoz (2015) descubrió que el proceso de enseñanza y aprendizaje de conceptos interdisciplinarios para estudiantes de informática y ciencias de la información también se favoreció enormemente a partir del uso del metaverso. El aprendizaje no solo se beneficia de esta conexión, sino que Muñoz también descubrió que el uso del metaverso contribuía al proceso de enseñanza y aprendizaje de conceptos interdisciplinarios. De acuerdo con los hallazgos de un estudio realizado por Mena (2015) quien investigó la influencia que tenía en sus calificaciones el uso de estrategias de estudio y aprendizaje de los estudiantes en un entorno online, los estudiantes que no eran tan estratégicos como sus compañeros que eran más partidarios de la estrategia A, no le fue tan bien académicamente. Los hallazgos de toda esta investigación respaldan la hipótesis de que la educación efectiva debe

poner un énfasis principal en el uso del metaverso. Estos hallazgos contrastan con los de Morales (2018) quien encontró que, debido a la demografía de la población estudiada, así como sus características que tienen más de la mitad de los discentes, no han desarrollado sus capacidades en las áreas de involucradas a la investigación e innovación tecnológica. Se encontró que los hallazgos de Morales (2018) contradecían los hallazgos de este estudio. Se tiene en cuenta la posición socioeconómica y otras características demográficas del alumnado.

Según Castro y Olarte (2016) el conceptualizar el aprendizaje significativo es entender que es un proceso mediante el cual la nueva información adquiere diferentes significados como resultado de la interacción con el cuerpo de conocimiento preexistente del estudiante. La idea de “transferencia” es una de las herramientas que se pueden utilizar para lograr esta interacción entre lo familiar y lo desconocido (Astudillo, 2018). Sin embargo, esta conexión debe hacerse junto con el punto de vista del maestro sobre el uso del metaverso, ya que hay algunos maestros que no creen que el uso del metaverso sea relevante. Según Pegalajar (2017) la perspectiva del docente sobre el metaverso es el factor individual más importante para determinar si estos recursos digitales se implementarán o no en el aula de inmediato. Como consecuencia de esto, tanto las instituciones educativas como las universidades deben invertir en la formación de docentes con conocimientos sobre el metaverso para adaptarse a la amplia gama de antecedentes estudiantiles a los que sirven a fin de ayudar a los discentes individuales a desarrollar todo su potencial.

5. Conclusión

El metaverso más que una herramienta es una estrategia pedagógica que promueve la comprensión porque al estudiante se le presenta un problema y luego gracias a este lo puede resolver de forma independiente. Se ha demostrado que los estudiantes adquieren conocimientos sobre un tema en particular al mirar y seguir tutoriales en video y luego pueden aplicar lo que han aprendido a través de actividades prácticas como la creación de diagramas, la edición de videos de realidad animada y el uso de software de gestión bibliográfica en una serie de documentos, estos casos han sido documentados en varias ocasiones; por ejemplo, si a un estudiante se le asigna la responsabilidad de analizar artículos científicos contenidos en una base de datos confiable, no solo podrá completar la tarea, sino que también adquirirá conocimientos valiosos; otro ejemplo de comprensión es la

elaboración de textos digitales como la redacción de ensayos, además de la mejora en la comunicación que se puede lograr mediante la participación en grupos de discusión en línea y salas de chat de realidad virtual.

El uso del metaverso está estadísticamente relacionado con la participación activa y la relación entre ambos se muestra tanto de forma directa como proporcional. La investigación que se llevó a cabo como parte del proyecto Radio EdUBU que fue dirigida por Ausin y sus colegas encontró que el aprendizaje activo entre los estudiantes mejoró significativamente (2016). Esto ayuda a explicar por qué los estudiantes calificaron la experiencia de manera tan positiva: El 88% de los encuestados creía que el proyecto fomentaría el aprendizaje activo. El 2,44% del alumnado, en cambio, opina que el proyecto de radio educativa no hace más que fomentar el aprendizaje activo. De acuerdo con el marco teórico presentado por Mena et al. (2015) el uso constante de herramientas de metaverso fomenta la participación activa del alumno, lo que en última instancia da como resultado una mayor propiedad del alumno sobre su propio aprendizaje. Según la teoría se puede fomentar el aprendizaje activo mediante el análisis, la discusión y la elaboración de la información obtenida; en consecuencia, el estudiante debe realizar una sesión de estudio bien estructurada que incluya reflexión y análisis de contenido (Marín, 2015; Zarzar, 2000).

Existe una conexión con el método constructivista de enseñanza y aprendizaje en el que el estudiante es un participante activo en la creación de materiales de aprendizaje y la operación de sus propios procesos de aprendizaje, mientras que el docente actúa en calidad de facilitador, coordinador y mediador (Buchanan, Sainter y Saunders, 2013; Gross, 2008). Como consecuencia de esto, utilizar el metaverso fomenta un entorno en el que es más probable que el proceso sea dinámico, contextualizado, dialógico, reflexivamente constructivo y colaborativo (Jonassen y Rorher, 1999). Como consecuencia de esto, los hallazgos están de acuerdo tanto con la investigación existente como con la teoría que demuestran que el metaverso fomenta el aprendizaje activo para los estudiantes que son autónomos y autodirigidos.

Se ha destacado como una herramienta útil para promover el aprendizaje activo mediante la utilización de estrategias como búsquedas bibliográficas, foros de realidad aumentada de discusión, desarrollo de sitios web, análisis y edición de videos, aprendizaje basado en juegos, aulas virtuales y simulaciones. La metacognición ha sido enfatizada como una herramienta útil para promover el aprendizaje activo. Es cierto que los estudiantes aprenden más cuando participan activamente en el proceso; sin embargo, dirigir los esfuerzos de esos estudiantes en la dirección correcta puede ser difícil porque muchos estudiantes carecen de motivación, autoconciencia e iniciativa.

5. Referencias

Albán, G., Arguello, A., & Molina, N. (2020). Metodologías de investigación educativa (descriptivas, experimentales, participativas y de investigación-acción). *RECIMUNDO*, 4(3), 163-173. [https://doi.org/10.26820/recimundo/4.\(3\).julio.2020.163-173](https://doi.org/10.26820/recimundo/4.(3).julio.2020.163-173)

Ausín, V., Abella, V., Delgado, V., y Hortigüela, D. (2016). Aprendizaje Basado en Proyectos a través de las TICs. Una Experiencia de Innovación Docente desde las Aulas Universitarias. *Formación Universitaria*, 9(3), 31-38. Recuperado de <https://bit.ly/2YhMJBY>

Buchanan, T., Sainter, P. & Saunders, G. (2013). Factors affecting use of learning technologies: Implications for models of technology adoption. *Journal of Computing in Higher Education*, 25(1), 1-11.

Carranza, M. y Caldera, J. (2018). Percepción de los Estudiantes sobre el Aprendizaje Significativo y Estrategias de Enseñanza en el Blended Learning. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 16(1), 73-88. DOI: 10.15366/reice2018.16.1.005

Constante, P., Chimbo, C., Jiménez, V., & Gordón, A. (2019). Augmented reality with robotic assistant for improvement of learning in primary school children. *RISTI - Revista Ibérica de Sistemas e Tecnologías de Informacao*, 2019(E20), 566-577.

Correa, M. (2018). Uso didáctico de las TIC y el aprendizaje significativo en estudiantes de una universidad privada de Lima, 2018. [Tesis de maestría. Universidad César Vallejo, Lima, Perú]. <http://repositorio.ucv.edu.pe/handle/UCV/27505>

Cotrina Aliaga, J. C., Vera Flores, M. A., Sosa Celi, P., & Espinoza Cordero, T. (2021). Uso de herramientas digitales en el primer nivel de atención frente a la COVID-19. *Revista Científica Ágora*, 8(1), 29-33. <https://doi.org/10.21679/arc.v8i1.204>

Gómez-García, G., Rodríguez-Jiménez, C., & Ramos-Navas-Parejo, M. (2019). Virtual reality in physical education area. *Journal of Sport and Health Research*, 11, 177-186.

Gross, B. (2008). Aprendizaje, conexiones y artefactos. Barcelona: Gedisa.

Jonassen, D. & Rorher, L. (1999). Activity Theory as a framework for designing constructivist learning environments. *Educational Technology: Research and Development*, 46(1).

Mena, A., Rodríguez, E., Golbach, M., Abraham, G. y Fernández, A. (2015). Evaluación de estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios y su relación con el rendimiento académico en procesos mediados por TIC. 3 jornadas de TIC e Innovación en el aula UNLP. Dirección de Educación a Distancia y Tecnología. Universidad Nacional de La Plata. <https://bit.ly/35kclq9>

Marín, E. (2015). Aprendizaje constructivista para el análisis de estructuras mediante el uso de un entorno virtual. *Revista Tecnocientífica URU*, 9, 41-49.

Méndez-Porras, A., Alfaro-Velasco, J., & Rojas-Guzmán, R. (2021). Educational video games for girls and boys in preschool education using robotic and augmented reality. *RISTI - Revista Ibérica de Sistemas e Tecnologías de Informacao*, (E42), 472-485.

Mendiola, M. S. (2022). The metaverse: the door to a new era of digital education? *Universidad Nacional Autónoma de México*, 11(42), 5-8. <https://doi.org/10.22201/fm.20075057e.2022.42.22436>

Morales, M. (2018). Modelo de estrategias didácticas en el uso de las TICs para desarrollar aprendizajes significativos en el curso de Proyecto de Investigación e Innovación Tecnológica del Instituto Master System, 2016. [Tesis doctoral. Universidad César Vallejo, Chiclayo, Perú].

Muñoz, A. (2015). Las tecnologías de la información y comunicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los módulos transversales del I y II semestre académico en estudiantes de la especialidad de Computación e Informática del Instituto de Educación Superior Tecnológico Privado UNITEK-Chincha, 2015. [Tesis de maestría. Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú]. <https://bit.ly/3bTCLh>

Ortega-Rodríguez, P. J. (2022). From extended reality to the metaverse: a critical reflection on contributions to education. [De la realidad extendida al metaverso: una reflexión crítica sobre las aportaciones a la educación]. *Revista Interuniversitaria*, 34(2), 189-208. <https://doi.org/10.14201/teri.27864>

Perdomo, W. (2016). Estudio de evidencias de aprendizaje significativo en un aula bajo el modelo Flipped Classroom. EDUTEC. *Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 55.

Salazar, J. (2017). El aprendizaje significativo y su relación con el uso de las TICs en la enseñanza de la informática de los estudiantes del grado noveno del Instituto Sagrado Corazón de Paz de Ariporo Casanare. [Tesis de maestría. Universidad Norbert Wiener, Lima, Perú]. <https://bit.ly/2VFDcs3>

Zarzar, C. (2000). *La didáctica grupal*.: Progreso.

Praxis profesional en la lengua castellana y la cultura ciudadana en las Instituciones de Educación peruana

Margoth Luliana Berrío-Quispe¹
Dina Emeteria Chávez-Bellido²
Sarita Melisa Quispe-Llactahuaman³

RESUMEN

Este artículo pretende develar la realidad de la praxis docente de la enseñanza de la lengua castellana en el nivel de educación secundaria en Lima, Perú. En relación con la responsabilidad social y la cultura ciudadana se utilizó el método hermenéutico interpretativo con tres entrevistas a docentes de educación secundaria (según criterios de selección). Los principales hallazgos conciben a la enseñanza de la lengua castellana como la reestructuración de procesos semánticos que generan el dominio de normas ortográficas y forman habilidades lingüísticas e idoneidad competitiva en los estudiantes. Para ello, el docente requiere incitar al estudiante a tener experiencias significativas transformando y comprendiendo el mundo con criterio reflexivo.

Palabras clave: praxis profesional docente, lengua castellana, educación media, responsabilidad social y la cultura ciudadana.

¹ ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9676-5571>

² ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-9482-6783>

³ ORCID: <http://orcid.org/ORCID 0000-0001-5972-4968>

1. Introducción

Los países latinoamericanos, Perú en particular, viven una cruda realidad: la deserción escolar. Un gran número de estudiantes abandonan sus estudios para ingresar al mundo laboral realizando actividades que les generen ingresos con el fin de cubrir sus necesidades y/o ayudar a su familia. Esta lamentable situación se debe a la desigualdad de distribución de la riqueza y los problemas socioeconómicos que afectan, sobre todo, a las personas de escasos recursos (Duque et al., 2020 y Márquez et al., 2020).

Para dar una posible respuesta a esta realidad se reunieron los miembros de la Organización de Naciones Unidas por medio del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (2015) y acordaron los 193 participantes ejecutar diecisiete (17) objetivos para alcanzar el desarrollo sostenible hacia el 2030. Acuerdo que responde a implementar la educación inclusiva y equitativa que promueva situaciones óptimas de aprendizaje para todos, pero este logro requiere además de la colaboración integral de los miembros de una sociedad (Pertúz & Díaz, 2018; Valverde et al., 2020).

En el Perú, para la consecución de dicho objetivo se necesita de la participación directa del Estado peruano a través del Proyecto Educativo Nacional, el cual se forma con la contribución de los distintos sectores sociales y educativos como un conjunto de decisiones con la intervención comunal, departamental, provincial y nacional afines a la organización y a la coyuntura política para suscitar una educación eficiente y democrática (González-Díaz et al., 2021).

La deserción del sistema educativo en todos los niveles imposibilita a los jóvenes a acceder a una educación superior y al desarrollo humano con trabajos y empleos más dignos. Esto es un resultado muy claro en el Perú, incluso se da con los profesionales. Los jóvenes que abandonan la educación secundaria se someten a una frágil situación económica y social, incluso emocional por carecer de una formación adecuada para acceder a empleos meritorios que les generen ingresos dignos (Bustamante-Cabrera & González-Díaz).

Las autoridades advierten un contexto alarmante por los bajos índices de continuidad escolar, lo que genera gran preocupación. González-Díaz et al., (2021) y González-Díaz and Polo (2017) lo describen como una dificultad de diversas causas de deserción escolar, entre ellas sobresalen: la repitencia con un 12%, motivos económicos un 36% y causas relacionadas a la experiencia escolar el 52%. Este último escenario está ligado al rol que cumple el profesor (Acevedo-Duque et al., 2019; González-Díaz & Polo, 2017).

Un punto clave para enfrentar y evitar la deserción escolar es el compromiso de una adecuada política educativa y la competencia profesional del docente en la educación secundaria, quien tiene la finalidad principal de preparar al estudiante para proseguir en la educación superior en el campo laboral y a un desarrollo más orientado al enfoque humano (González-Díaz et al., 2020). Cabe recalcar que el profesor de formación secundaria consciente de los cambios constantes en un mundo globalizado y el desarrollo constante de la tecnología en materia educativa, debe estar en permanente actualización formativa con respecto a su materia y temas relacionados a su actividad pedagógica porque la calidad educativa depende en gran parte de los profesores, quienes a través de su praxis fortalecen el desarrollo integral de sus alumnos, logrando minimizar los problemas de enseñanza, repitencia, deserción, según los estándares internacionales de calidad educativa (López-Vera et al., 2020).

Urge otorgar un nuevo significado al papel del docente de lengua española debido al complejo campo social en el que está inmersa la humanidad derivada de las permutas socioculturales que se presentan debido a las megatendencias globales que la constituyen inmigraciones internacionales, que se manifiestan desde el poder y la pobreza. De tal modo, la educación se encuentra inmersa en el constante progreso del discernimiento e incertidumbre global (Díaz et al., 2017). Estas circunstancias involucran nuevos retos en las instituciones educativas; es decir, se debe reformular el perfil del profesor ante estos nuevos modelos sociales (Polo & Díaz, 2017).

Desde cualquier ángulo, la labor docente se ve desvalorizada, aunque esté en permanente actualización en su quehacer diario. Esta situación se puede palpar en sus bajas remuneraciones, en las múltiples horas de trabajo no reconocidos por la institución en la que presta servicios o por el olvido o indiferencia del Estado. La praxis del docente es muy mal vista socialmente y no es reconocida como tal (Márquez et al., 2020). Desde este aspecto, el profesor es el indicado para revalorarse y mostrarse conforme con su quehacer docente, resignificar su trabajo para que presenten verdaderos cambios desde lo ético y moral (Arboleda & Díaz, 2017).

Actualmente, se exige que el profesor posea ciertas características profesionales y humanas que profundice en sus competencias pedagógicas como: inteligencia emocional, dominio de la asignatura que imparte, respeto, conciencia de la labor que emprende día a día y que llegue a estresarse al 100%. Pero ¿qué hay del Estado? Moreto et al. (2018); Pertúz and Díaz (2018) comentan una lista de virtudes del docente y con ello la otra cara de la moneda, el deterioro de su identidad, la pérdida de sentido y prestigio social, incertidumbre del futuro de sus metas ¿Dónde están

las respuestas?, ¿Quiénes son los verdaderos responsables? ¿Qué debe hacer el docente en estos casos? Las respuestas a estas preguntas capitales son causantes de la deserción escolar, que es el fondo del asunto.

No es suficiente que el docente se catalogue como un profesional virtuoso y reflexivo; un pensador e investigador incansable de su transformación profesional. No es suficiente un currículo impecable del maestro si no tiene el respaldo eficiente del estado y de la sociedad civil en su conjunto. Ocampo et al. (2021) nos dicen que además existe una brecha grande entre la configuración epistemológica-pedagógica y los lineamientos curriculares de la enseñanza y sus correspondientes prácticas pedagógicas. Está claro que en el Perú no se cuenta con expertos en la materia. Mayor razón para la deserción escolar y olvido a los docentes.

De acuerdo a los comentarios expuestos, los investigadores entrevistaron a tres docentes con respecto al proceso de enseñanza de la lengua española y se les interrogó sobre su realidad. Para tal efecto se reveló información semejante mencionando que la práctica del profesor de la asignatura de lengua española está supeditada a la normativa del Ministerio de Educación Nacional (estándares, lineamientos curriculares y DBA) contextualizado a la situación de los estudiantes en el marco rural debido a las limitaciones tecnológica-didácticas y pobreza en todos los aspectos.

A pesar de la inclusión, en el aspecto urbano, de diferentes actores; limitación de recursos, embarazo a temprana edad existe un buen porcentaje de estudiantes que se esmeran en las actividades escolares, demostrando resultados positivos en las pruebas externas. Es necesario recalcar que esas son excepciones. Así mismo, se ven docentes involucrados en los quehaceres de capacitación constante y en redes de maestros de lengua española para mejorar su práctica docente y perfil profesional.

Asimismo, los profesores confirman que ciertas exigencias primordiales de la enseñanza de la lengua se dan fomentando la lectura crítica como eje primordial, demostrando buenos resultados en las pruebas sugeridas, también en el trabajo por proyectos de aula. Sin embargo, en ciertos casos se tiende a una pedagogía tradicional porque algunos docentes entrevistados consideran que practican otro tipo de didáctica, más rígida y vertical.

Por otra parte, cabe recalcar que en las instituciones educativas de Lima hay debilidades con respecto al análisis de la lectura crítica, pues arrojan resultados deficientes. Asimismo, hay dificultades en la interpretación de textos discontinuos y filosóficos. En suma, se reflexiona en el rol sustancial de la praxis docente en la

enseñanza de la lengua. Tenganan (2020) plantea todo lo contrario, nos dice que el alumno es un receptor pasivo y no crítico, dejando en claro que eso pertenece a la educación del pasado.

La praxis del docente trasciende no solo a compartir conocimiento, este favorece, además, a la formación integral de los estudiantes, desarrollando sus capacidades y habilidades comunicativas, fortaleciendo su escucha activa, autonomía y adaptación a un mundo cambiante. Por esta razón, al relacionar la docencia con la práctica se ingresa a un espacio de análisis sobre las acciones del estudiante, sus razones subjetivas y al resultado procedentes de la secuencia de conductas con respecto a la dimensión compleja de lo humano (Figueroa-Ibérico, 2020).

Para comprender la praxis docente en toda su dimensión se requiere el análisis de su acción académica y recursos materiales que encaminan a un proceso lógico que determina al ser como individuo y como parte de una comunidad para determinar su cultura; es decir, la praxis es el recurso mediante el cual el ser transforma el mundo según la intención que posea sobre lo que debe ser.

Según el enfoque etimológico, la praxis docente comprende la actividad de acuerdo a determinadas reglas y a la habilidad que se adquiere durante el proceso; además, se hace referencia al método ejecutado en las acciones y a la dirección de un especialista. En consecuencia, una práctica se da de acuerdo al contexto social, político, histórico y cultural en donde está inmersa.

La praxis del profesor beneficia a la sociedad en diferentes ámbitos, como la creencia apasionada de que su estilo al enseñar puede ser un impacto positivo en la vida de sus estudiantes durante el proceso de enseñanza-aprendizaje como en su futuro (García-Segura, 2019). El docente actual relaciona su desempeño con la influencia, de manera parcial o total, que puede ejercer hacia sus discentes.

La educación para un profesor representa el pilar fundamental en la formación integral de los estudiantes, así como el desarrollo de la sociedad. Urge, por tal motivo, que los docentes sean líderes de este sector, mediante la formación y el reconocimiento de sus debilidades y fortalezas para ejercer positivamente en los diferentes sectores de la comunidad, asumiendo posturas críticas y reflexivas con el fin de humanizar y transformar su identidad profesional.

La práctica del profesor no solo se limita a difundir información, sino que además conforma el sentir y el quehacer transformador para forjar estudiantes reflexivos, analíticos, solidarios y, sobre todo, aprender a vivir democráticamente. El éxito

de este objetivo es válido con el trabajo cooperativo de los profesores, valorando y resaltando sus fortalezas. Esto permite aproximarnos a una real identidad profesional.

Es importante reconocer que los principales actores del proceso enseñanza-aprendizaje son los estudiantes; por esta razón, los profesores deben tomar en cuenta el contexto de su institución educativa, de los intereses que los estudiantes tengan por aprender, de sus necesidades y lo que está a su alrededor. Por tanto, este estudio procura develar la realidad de la práctica docente en la enseñanza de la lengua castellana en la educación secundaria en Lima, Perú, en relación con la responsabilidad social y la cultura ciudadana. Para ello, se utilizó la hermenéutica interpretativa para analizar los discursos de los docentes con quienes se construyeron significados a través de las categorías emergentes que dan cuenta de la importancia de dar al estudiante experiencias significativas para transformar y comprender el mundo como críticos con una visión indistinta del común.

2. Materiales y métodos

Este estudio realizado es de tipo cualitativo, tomando en cuenta el método hermenéutico interpretativo. Se realizó la recolección de datos a través de entrevistas (socializada con expertos en el tema para la construcción de las preguntas) a tres informantes clave: docentes de educación secundaria, según los siguientes criterios de selección (ver tabla 1):

Tabla 1.

Distribución de los actores sociales

Descriptores de los Informantes					
Años de Servicios	Área de Conocimiento	Docentes	Grados	Edad	Sexo
8			11	45	M
10	Lengua Castellana	3	11	39	M
9			11	42	M
Total				3	

Fuente: Elaboración propia, 2020.

Posterior a la recolección de información se procedió a la interpretación utilizándose el procedimiento establecido por González-Díaz and Polo (2018); Hernández-Royett and González-Díaz (2016), se repartió en cuatro (4) etapas: Categorización, estructuración, contrastación y teorización.

Se trasladó la información proveniente de las entrevistas para la categorización, separando la información obtenida en unidades de expresión significativas, es decir, las ideas sobresalientes de cada categoría; se clasificó y codificó en categorías descriptivas.

La etapa de organización comprendió el análisis de los significados y teorías subyacentes formadas por los informantes, creando asociaciones y jerarquizando de forma holística, coherente y con rigor en todas las representaciones individuales establecidas según la experiencia, conocimiento, creencias, y con todo ello proporcionar una construcción dialéctica que brinde una clara perspectiva.

La etapa de contrastación implica asociar y diferenciar los resultados que proyectaron los informantes clave

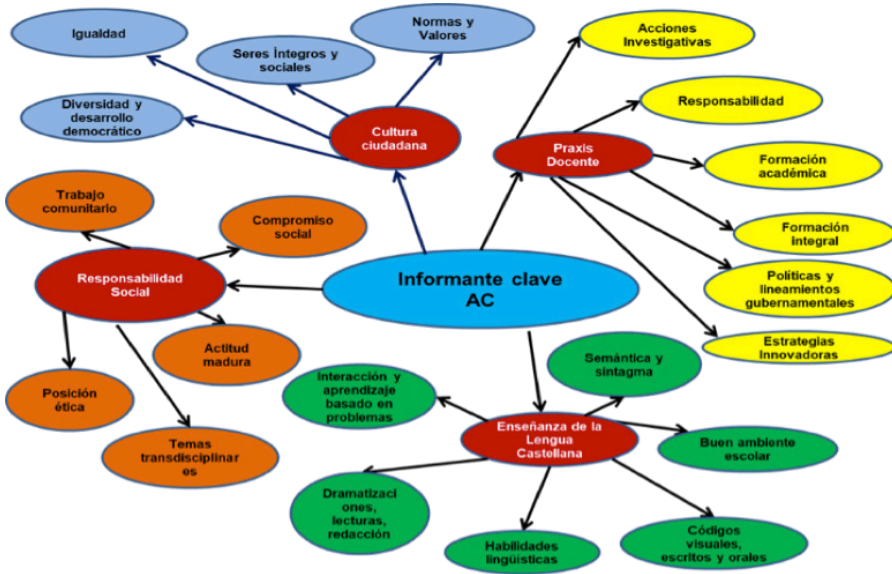
y el análisis detallado de los investigadores sobre la problemática desde diversos enfoques para explicar con claridad el significado que comprende toda la información recopilada. Para realizar la comparación y contrastación se ejecutó una triangulación entre los hallazgos para dar origen a nuevos significados y construir una aproximación teórica sobre los valores inmersos en el nivel medio educativo.

3. Análisis y discusión de los resultados

Luego de recolectar los datos necesarios se inició el análisis de los resultados plasmados en las figuras.

Figura 1.

Red semántica del discurso del Informante clave: Docente 1 AC



Al estar reconocidos los marcadores de análisis se devela la pertenencia y vocación del docente por la enseñanza, el cual requiere poseer el valor de la responsabilidad para potenciar una formación académica enfocado a los lineamientos normados por el Ministerio de Educación, que promueve la cooperación a través de acciones investigativas. En esta situación se requiere crear propuestas que modifiquen, reconstruyan o consoliden las prácticas innovadoras y motivadoras; también de propiciar espacios de reflexión, enfatizando estilos de aprendizaje.

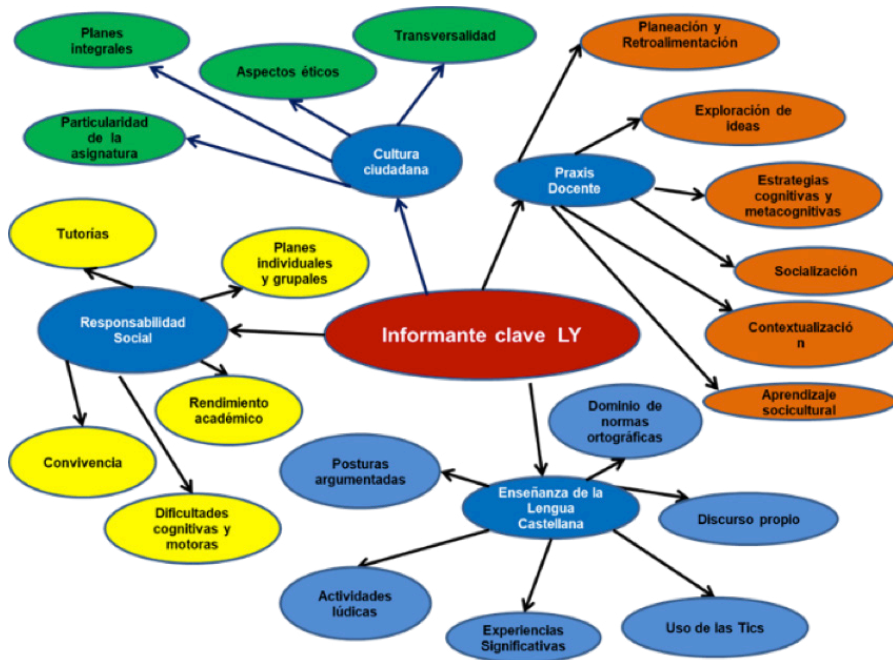
Resulta imprescindible propiciar un adecuado ambiente académico para una mejor relación entre cultura y desarrollo de habilidades lingüísticas por medio de estrategias que se adecuen al contexto, por ejemplo, dramatizaciones, aprendizaje cooperativo y colaborativo, aprendizaje basado en problemas (ABP), estudio de casos, aprendizaje basado en proyectos, facilitando la comunicación efectiva (González-Díaz et al., 2020; Hernández Herrera & Neri Torres, 2020).

Urge la consolidación del compromiso de los actores de la comunidad educativa para generar una sociedad justa, fortaleciendo conductas responsables frente a las decisiones individuales o comunales con el propósito de la interacción y reflexión de los estudiantes sobre su formación integral, siguiendo una línea ética, un compromiso social con responsabilidad por su medio ambiente.

El fortalecimiento de las normas y valores compartidos por los ciudadanos para reconocer deberes y derechos; potenciar la praxis docente en la formación de personas íntegras y positivas, realizando acciones orientadas a incentivar la educación en valores; son definitivamente necesarios para afianzar la cultura cívica y democrática, así como la igualdad de derechos para ambos sexos.

Figura 2.

Red semántica del discurso del Informante Clave (LY) Docente 2



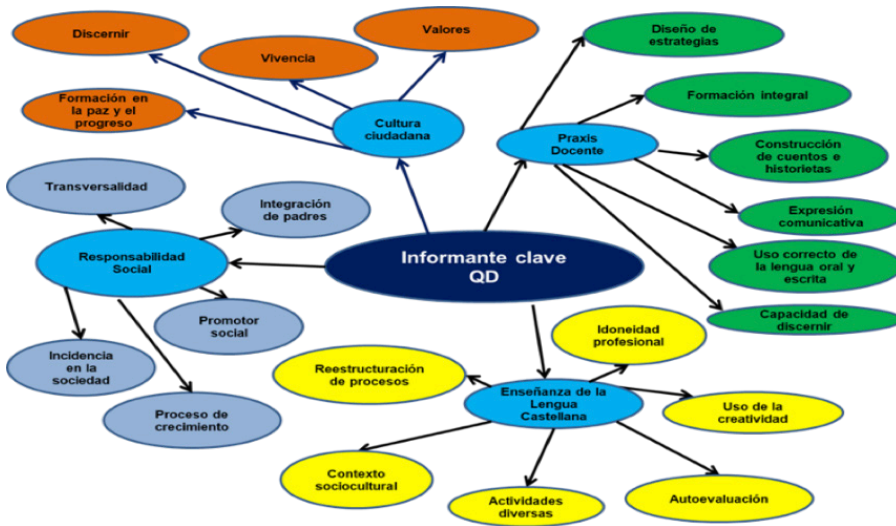
Establecidos los marcadores de análisis de las respuestas vertidas por el informante clave, en primer lugar, realiza la planeación y la retroalimentación con el propósito de comprobar ciertos aprendizajes logrados mediante estrategias cognitivas y metacognitivas con el propósito de agilizar las clases que viabilicen la contextualización de los contenidos, aptitudes y estilos de aprendizajes de los alumnos.

Se hace necesario fomentar acciones que fortalezcan el léxico, la ortografía y la gramática para generar herramientas que coadyuven a potenciar su confianza y autoestima. Estos beneficios se logran gracias a la lectura de textos, además

propician la socialización de experiencias significativas. También se aplican otras estrategias individuales como tutorías para diseñar acuerdos, proyectos individuales o grupales en el logro de un mejor rendimiento académico, favoreciendo el proceso educativo a partir de actividades para superar algunas dificultades cognitivas. Se aplica la transversalidad de las áreas ético y ciudadano que orientan la formación integral de los estudiantes.

Figura 3.

Red semántica del discurso del Informante clave QD Docente 3



En la figura 3 se interpretan las versiones dadas por el informante clave. Se tomó en cuenta que los profesores necesitan implementar actividades que favorezcan la formación integral de los estudiantes con el objetivo de emplear formalmente la lengua castellana tanto oral como escrita que permita la creación y redacción de textos para promover la comprensión y formar su expresión comunicativa.

Un docente competente del área debe impregnarse del ambiente sociocultural para aplicar estrategias que potencien la creatividad; para ello es necesario la retroalimentación y la autorreflexión de su rol como docente; además, requiere permanentemente reformular las acciones encaminadas a la aplicación de diversas estrategias como: debates, dramatizaciones, concursos de ensayos, talleres de lectura, exposiciones, expresiones poéticas orales y escritas, entre otros.

Las clases impartidas deben orientarse al desarrollo de temas transversales de la institución y del contexto para la consecución de objetivos propuestos que permitan la participación de padres de familia en las tareas académico-conductual de sus hijos. En este ámbito se requiere hacer eco en la sociedad a través del docente como promotor de ideas constructivas ligadas a la ética y moral, proyectando su actividad profesional como baluarte del proceso de crecimiento de la sociedad.

Finalmente, se enfatiza la práctica adecuada de una serie de estrategias que faciliten la formación e interacción de grupos de individuos por medio del reconocimiento de valores de los integrantes; para tal finalidad se devela la necesidad de experiencias que induzcan una mentalidad superior de personas de bien para beneficiar a las comunidades, formando líderes que posean el sello de la paz y el progreso.

Convergencia de Informantes

Se elaboró un cuadro comparativo, donde se presenta la categoría, perspectiva de los informantes clave, referentes teóricos y perspectiva de los investigadores.

Tabla 2.

Triangulación de la información desde la perspectiva de los informantes clave- categoría Praxis del Docente

Categoría	Perspectiva de los informantes clave (Según relación de la categoría, Figura IV)	Referentes teóricos	Perspectiva de los investigadores
PRAXIS DEL DOCENTE	Se entiende como práctica del docente para fomentar la socialización y expresión comunicativa.	(Pherez et al., 2018)	
	Estrategia cognitiva y metacognitiva que implica innovar mediante un diseño.	(Schavino & Villegas, 2021)	Dada la relación categórica entre informantes clave y referentes teóricos, la práctica pedagógica se entiende como el producto de una responsabilidad social que no es accesoria, sino parte del desarrollo de estrategias cognitivas para estimular la acción significativa. Aprender de las actividades de investigación para formar estudiantes integrales capaces de desarrollar la competencia lingüística.
	Acto de descubrimiento donde se exploran ideas y se estimula la discriminación.	(Nugent et al., 2021)	
	Parte de la formación académica en el marco de la educación sociocultural que impulsa una formación integral.	(Olivo-Franco & Jaar, 2020)	
	Las lecciones deben diseñarse en un contexto que fomente el uso adecuado del lenguaje hablado y escrito con planificación, retroalimentación y narración constante.	(Meneses-Fernández & Santana-Hernández, 2020)	

Figura 4.

Red semántica de la Relación Categoría Praxis Docente

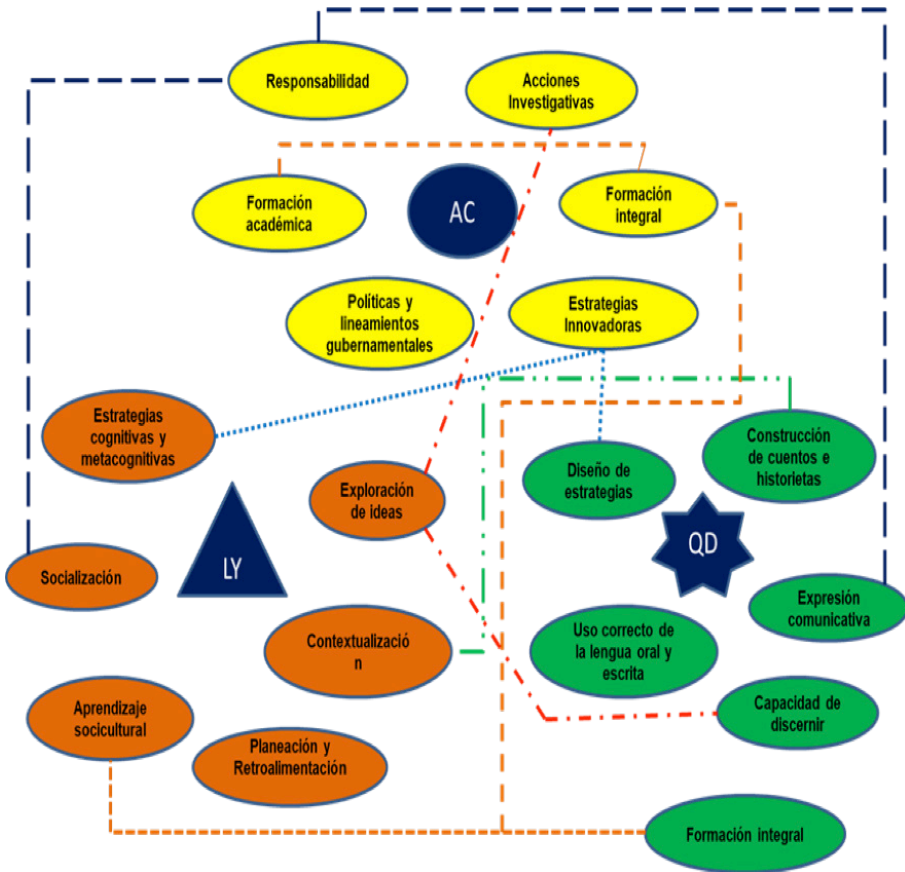


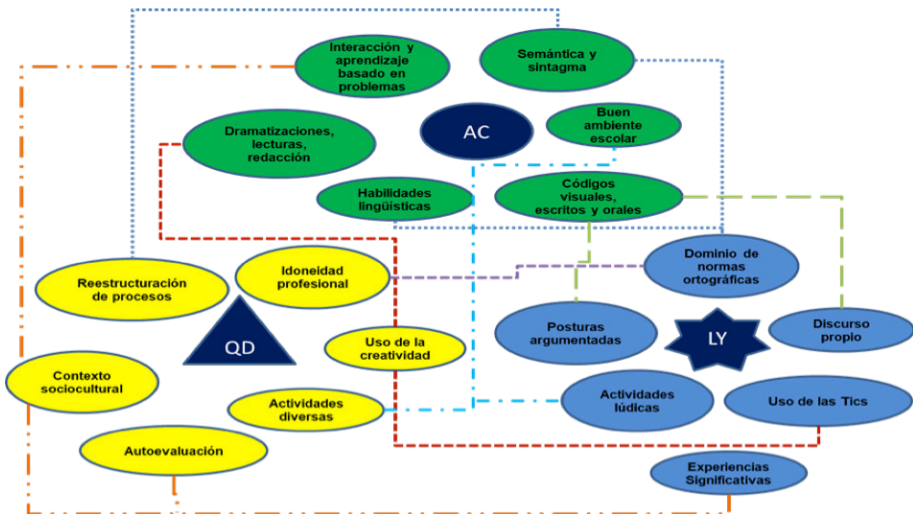
Tabla 3.

Triangulación de la información desde la perspectiva de informantes clave, referentes teóricas y perspectiva de los investigadores en cuanto a la categoría enseñanza de la lengua Castellana.

Categoría	Perspectiva de los informantes clave	Referentes teóricos	Perspectiva de los investigadores
Enseñanza de la lengua castellana	Interacción del aprendizaje del idioma en base a conflictos induce a la autorreflexión de los alumnos, permitiendo acciones significativas.	(Rodríguez-Pérez, 2019)	Los informantes clave vinculan el aprendizaje del español con la reestructuración de los procesos semánticos que conducen al dominio de los estándares de ortografía y habilidades lingüísticas, así como a la idoneidad profesional de los estudiantes. Este escenario debe construirse en un contexto sociocultural para crear el propio discurso y fundamentarse a través de la interacción y la resolución de problemas. Aprendizaje basado en el uso de la creatividad a través de actividades, juegos, uso de las TICs, el teatro, la lectura y la escritura, incentivando a los jóvenes a tener experiencias significativas en la transformación y comprensión del mundo como un crítico reflexivo.
	Procesos mentales que se dan a través de la semántica y la redacción, creando utilidad profesional al dominar las reglas de ortografía y normativa.		
	En base a la construcción de códigos visuales, escritos y orales se generan habilidades lingüísticas, discursos y posturas argumentadas.	(Serrano & Acevedo, 2019)	

Figura 5.

Red semántica de la Relación Categorical: Enseñanza de la Lengua Castellana



4. Discusión de los resultados

Se devela el resultado al tomar en cuenta los datos de triangulación de entrevistas a informantes clave y los referentes teóricos, observándose nuevos conceptos en cuanto a la práctica docente de Perez et al. (2018), Schavino y Villegas (2021) que ven la praxis docente como una responsabilidad que no es un producto espontáneo de la socialización, sino parte del diseño de estrategias cognitivas dirigidas a estimular el aprendizaje significativo a partir de una actividad exploratoria que configura al aprendiz en su totalidad desarrollando habilidades lingüísticas.

Cuando se analiza la categoría de enseñanza del idioma Castellano la información principal se relaciona con la enseñanza del idioma y la reestructuración de procesos semánticos creando estándares de ortografía, lenguaje y habilidades de cálculo del uso profesional, afirmando que es necesario construirlo en el contexto social para crear su propio discurso y debatir a través de interacciones basadas en problemas y aprendizaje, usando la creatividad a través de actividades de entretenimiento, TIC, dramatizaciones, lectura y escritura para incitar al estudiante el significado de la experiencia de transformar y comprender el mundo con un pensamiento crítico reflexivo según las concepciones de Nugent et al.(2021), Olivo-Franco & Jaar (2020) y Meneses-Fernández y Santana-Hernández (2020).

Con respecto a la categoría de responsabilidad social se orienta como concepto transversal partiendo de la perspectiva del grupo y, por tanto, de la sociedad en el que se destaca el esfuerzo por vincular a la familia como eje para desarrollar juntos una existencia saludable en aras del bienestar social, una actitud madura por parte de las familias de los jóvenes, promoviendo las áreas lingüísticas del logro académico.

Finalmente, la categoría de cultura ciudadana busca forjar un estado de igualdad y una experiencia reflexiva a través de planes integrales que garanticen no solo habilidades lingüísticas sino también ciudadanos honestos con formación ética, diversidad y crecimiento en todas las actividades cívicas.

5. Referencias bibliográficas

Acevedo-Duque, Á. E., González-Díaz, R. R., Contreras, E. E. L., Verges, I. Y., & Navarro, Y. C. G. (2019). Responsabilidad Social como Mecanismo para la Gestión del Capital Intelectual en las Organizaciones Chilenas. *Journal of Latin American Science*, 1(3), 39-63.

Arboleda, M. L. O., & Díaz, R. R. G. (2017). El carácter axiológico del proceso educativo en Colombia. *Centros: Revista Científica Universitaria*, 6(2), 1-17.

Bustamante-Cabrera, G. Í., & González-Díaz, R. R. Times of pandemic in Bolivia: role of political and social organization in health policy. *European Journal of Molecular & Clinical Medicine*, 8(02), 2021.

Díaz, R. R. G., Polo, E. A. S., & Contreras, E. E. L. (2017). Los medios tecnológicos como herramienta que favorece el aprendizaje de los estudiantes de instituciones educativas. *Journal of Latin American Science*, 1(1), 49-69.

Duque, Á. E. A., Argüello, A. J., Pineda, B. G., & Turcios, P. W. (2020). Competencias del docente en educación online en tiempo de COVID-19: Universidades Públicas de Honduras. *Revista de ciencias sociales*, 26(2), 206-224.

Figuroa-Ibérico, Á. M. (2020). Vinculación de conocimientos locales a la práctica pedagógica en contextos rurales. *Educación y educadores*, 23(3), 379-401.

García-Segura, S. (2019). Identidad, lengua y educación: la realidad de la Amazonía peruana. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 18(36), 193-207.

González-Díaz, R. R., Gómez, S. L. G., Vegas-Ochoa, J. C., & Vargas, E. C. (2021). Teaching Accompaniment in Colombia's Official Educational Institutions. *Education*, 1, 2.

González-Díaz, R. R., & Polo, E. A. S. (2017). Estrategias gerenciales para la innovación en instituciones educativa públicas. *Journal Latin American Science*, 1(1), 1-23.

González-Díaz, R., & Polo, E. (2018). Entrevistas Espontáneas Catorce (EEC) para la construcción de categorías orientadoras en la investigación cualitativa. *Journal of Latin American Science*, 1(2), 1-11.

González-Díaz, R., Vásquez Llamas, C., Hurtado Tiza, D., & Menacho Rivera, A. (2020). Plataformas interactivas y estrategias de gestión del conocimiento durante la COVID-19. *Revista Venezolana de Gerencia*, 25(4), 68-81. <https://produccioncientificaluz.org/index.php/rvg/article/view/35177>

Hernández-Royett, J., & González-Díaz, R. R. (2016). Enfoques de investigación en la contabilidad. *Estrategia*, 2(1), 87-100.

Hernández Herrera, C., & Neri Torres, J. (2020). Las habilidades blandas en estudiantes de ingeniería de tres instituciones públicas de educación superior. *RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 10(20). <https://doi.org/10.23913/ride.v10i20.678>

López-Vera, L., Demera-Zambrano, K., Zambrano-Romero, M., Alcívar-Vera, N., & Navarrete-Solórzano, D. (2020). Aplicación de los estándares de calidad y su contribución al modelo de gestión educativa del Ecuador. *Polo del Conocimiento*, 5(7), 657-684.

Márquez, Y., Cid, L., Pertúz, L., Villavicencio, M., & Negrón, M. (2020). Políticas públicas para una coeducación con equidad.

Meneses-Fernández, M., & Santana-Hernández, J. (2020). Construcción periodística de la mala praxis científica: análisis en diarios digitales. *Revista Prisma Social*, (31), 40-63.

Moreto, G., González Blasco, P., & Piñero, A. (2018). Reflexiones sobre la deshumanización de la educación médica: empatía, emociones y posibles recursos pedagógicos para la educación afectiva del estudiante de medicina. *Educación Médica*, 19(3), 172-177. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.edumed.2016.12.013>

Nugent, M., Vera, P., Vera, R., & Lopez, H. (2021). Competencia del tutor universitario desde la praxis investigativa. *Scientific Research Journal CIDJ*, 1(1), 1824-1836.

Ocampo, N., López, L. F. Á., Llano, M., & Rojas, A. (2021). Práctica pedagógica y motivación desde el aprendizaje situado. *Tesis Psicológica*, 16(1), 1-29.

Olivo-Franco, J. L., & Jaar, J. C. (2020). De los entornos virtuales de aprendizaje: hacia una nueva praxis en la enseñanza de la matemática. *Revista Andina de Educación*, 3(1), 8-19.

Pertúz, L., & Díaz, R. (2018). Estado situacional de la política nacional de educación inclusiva en una institución educativa de Montería (Colombia). *Cultura digital y las nuevas políticas educativas. Congreso Internacional de Educación: Evaluación 2018, Año 4, No. 4.*

Pherez, G., Vargas, S., & Jerez, J. (2018). Neuroaprendizaje, una propuesta educativa: herramientas para mejorar la praxis del docente. *Civilizar Ciencias Sociales y Humanas*, 18(34), 149-166.

Polo, E., & Díaz, R. (2017). Investigación científica fundamentada en los estándares básicos de competencias desde la educación pública. *Journal of Latin American Science*, 1(1), 24-48.

Rodríguez-Pérez, M. V. (2019). Reflexión sobre las prácticas educativas que realizan los docentes universitarios: el caso de la Facultad de Educación de UNIMINUTO. *Formación universitaria*, 12(1), 109-120.

Schavino, N., & Villegas, C. (2021). De la teoría a la praxis en el enfoque integrador transcomplejo. Seminario Internacional sobre la Producción de Conocimientos en la Academia: Posibilidades y Obstáculos, 420.

Serrano, C., & Acevedo, N. (2019). Escribamos el arte. uri: <https://repositorio.idep.edu.co/handle/001/224>.

Soriano-Tarín, G., & Villaplana-García, M. (2017). Procesos de reestructuración empresarial y su impacto en la salud psicofísica en una población laboral: "Estudio PREISAP". *Revista de la Asociación Española de Especialistas en Medicina del Trabajo*, 26(3), 161-177.

Tenganan, D. (2020). La práctica pedagógica: una reflexión propia de crecimiento vocacional. *Fedumar Pedagogía y Educación*, 7(1), 36-41.

Valverde, J. C., Romero-Zúñiga, M., & Vargas-Fonseca, L. (2020). Tendencias actuales, retos y oportunidades de los procesos de aprendizaje universitario aplicados a las ciencias forestales. *Revista Científica*, 39(3), 262-277. <https://doi.org/10.14483/23448350.16030>

Incidencia de la gestión pedagógica para fortalecer la calidad de servicio en instituciones educativas

Rosa Alegría Donayre¹

Carlos Mario Fernández Díaz²

Nancy Rita Trujillo Mariño³

RESUMEN

La gestión involucra una serie de procesos que están direccionados a cumplir con los objetivos propuestos en toda organización; sin embargo, esta puede verse afectada por factores externos como fue la pandemia de la COVID-19, asimismo la calidad del servicio, si era posible realizarla en este contexto, también sufrió afectaciones. Se formuló como objetivo determinar la incidencia de la gestión pedagógica para fortalecer la calidad de servicio en instituciones educativas; el método utilizado fue de enfoque cuantitativo con diseño descriptivo explicativo, se empleó una población de 120 docentes de tres instituciones públicas ubicadas en el cono norte de Lima, el procesamiento estadístico mediante la regresión logística permitió concluir que no existe incidencia entre la gestión pedagógica y la calidad de servicio.

Palabras clave: calidad, COVID-19, docente, educación, gestión y servicio.

¹ ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6102-5354>

² ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-6774-8839>

³ ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-1951-9366>

1. Introducción

En el año 2020 la educación peruana y mundial afrontó cambios importantes porque en las escuelas, institutos y universidades se implementó el sistema educativo remoto, a distancia o virtual, como consecuencia de la aparición de la COVID-19, un virus de fácil transmisión y con el afán de evitar los contagios se instauró el confinamiento obligatorio, lo que determinó el cambio de las actividades habituales, entre ellas la educación. La instauración de la nueva modalidad de enseñanza implicó que desde la gestión educativa fueran impulsadas acciones que involucraron a todos los actores de la comunidad educativa para permitir la continuidad del servicio educativo.

El término gestión nació de la administración; sus principales teóricos Taylor y Fayol propusieron que podría mejorar la eficacia en las organizaciones (Manrique, 2016), ambos autores promovieron los principios administrativos que incluían división del trabajo, unidad de mando, responsabilidad y dirección (Zavaleta, 2021); además, la gestión tiene como particularidad brindar un panorama amplio con el fin de solucionar problemas y conseguir objetivos (Torres, 2015) el término de gestión educativa ingresa en literatura académica a partir de la década de 1970 (Gimer et al., 2010).

En las instituciones educativas, de acuerdo a las disposiciones emanadas del Ministerio de Educación (MINEDU), el directivo como responsable de la escuela ejecuta desde su función cuatro modelos de gestión: institucional o estratégica como representante de la escuela, pedagógica en relación a los aprendizajes, comunitaria por la interacción con aliados estratégicos y administrativa a razón del buen funcionamiento (UNESCO, 2012), estas precisiones fueron necesarias para poder profundizar en la gestión pedagógica; en ella se aborda el desempeño de los docentes, donde el directivo debe monitorear generando espacios reflexivos para fortalecer la labor del docente; en el contexto de la emergencia sanitaria se necesitó brindar soporte emocional y académico, además fue necesario ensayar estrategias de acercamiento en los docentes para que no se sintieran sobresaturados o expuestos a formas de presión respetando la RV N° 155-2021 (MINEDU, 2021); sin embargo, los docentes presentaron dificultades por diversas causas, tales como sentir limitaciones en las competencias digitales al aprender de forma obligatoria y rápida el manejo de recursos digitales y plataformas virtuales (Valero et al., 2020), afecciones emocionales originadas por adaptarse a la nueva modalidad y el haber trasladado su trabajo al hogar (Rojas et al., 2020); finalmente, algunos maestros afectados presentaron cuadros de estrés.

Por otro lado, acorde a la dimensión pedagógica, se contempló el trabajo con los estudiantes, quienes también presentaron dificultades en razón a la educación a distancia, remota o virtual (Picón et al., 2021) y lo más preocupante desde la gestión pedagógica como limitante para la continuidad del servicio educativo tanto para docentes y estudiantes fue la falta de conectividad, debido a que la pandemia de la COVID-19 develó las marcadas brechas digitales (Gómez & Escobar, 2021); asimismo, los padres sintieron preocupación y frustración al ver sus hogares escolarizados (Janampa et al., 2021); la variable gestión pedagógica fue dimensionada en planificación, organización ejecución y control, cada una de estas etapas exigió un conjunto de acciones.

La siguiente variable fue la calidad de servicio en la cual las instituciones educativas haciendo uso de la gestión administrativa realizan los mejores esfuerzos para brindar una adecuada a atención a los estudiantes, propiciando un clima adecuado para todos los miembros de la comunidad educativa, con el fin esencial de contribuir a los logros de aprendizaje (García et al., 2018). En el contexto de la emergencia sanitaria surgieron cuestionamientos sobre si esta forma de aprendizaje sería la adecuada y de calidad (Gonzales-Sánchez et al., 2021); para López (2017) un indicador de calidad es el trabajo efectivo que cumpla los propósitos requeridos de acuerdo a las recomendaciones del MINEDU, este concepto se cumple en aquellas escuelas donde los estudiantes mayoritariamente obtienen resultados de aprendizaje en los indicadores de logro destacado o logrado, el rendimiento académico se reflejó hasta el 2019 en los resultados de las evaluaciones estandarizadas; sin embargo, la emergencia sanitaria ha impedido que sigan siendo ejecutadas, fue necesario dar una nueva definición de lo que se entiende por calidad de servicio en las instituciones educativas durante la pandemia, estos se basarían en el acceso a la experiencias de aprendizaje de forma sincrónica o asincrónica, el uso de las TICs, adquisición de competencias digitales, empleo de estrategias innovadoras, entre otras porque se trasladó la eficacia y empleo de los recursos que dispone la escuela a los entornos virtuales. En tanto la calidad de servicio se relaciona con el grado de satisfacción de los usuarios, el cual es intangible, subjetivo y persiste en el recuerdo (Arciniegas & Mejías, 2017); en los alumnos se mide de acuerdo a cómo van asimilando los aprendizajes, se apoderan de ellos y los sienten útiles (Palominos-Belmar et al., 2016).

Para esta investigación se formuló como objetivo de estudio determinar la incidencia de la gestión pedagógica, a fin de fortalecer la calidad del servicio en instituciones educativas, este estudio se consideró importante porque los conceptos tradicionales con respecto a la educación han exigido adecuarse a los

cambios que significó la educación a distancia, remota o virtual. Por tal razón la gestión pedagógica para la mejora de los aprendizajes debe estar orientada a que el estudiante se enganche con las sesiones, que sea autodidacta y esté satisfecho con el servicio académico.

2. Método

Esta investigación estuvo dentro del paradigma positivista, empleó un enfoque cuantitativo de diseño descriptivo explicativo, utilizando como técnica de entrevista e instrumento dos cuestionarios en escala de Likert para gestión pedagógica 40 ítems y para calidad de servicio 52 ítems; fue distribuido mediante correo electrónico y WhatsApp, utilizando formulario de Google Forms. El instrumento pasó por validación de confiabilidad y fiabilidad; en función al Alfa de Cronbach gestión pedagógica obtuvo 0,971 y calidad de servicio 0,971, ambos instrumentos demostraron ser altamente confiables.

El estudio fue aplicado a 120 maestros pertenecientes a tres instituciones públicas ubicadas en el cono norte de Lima, además se consideró como criterio de inclusión ser maestros contratados o nombrados con servicio activo vigente y carga académica asignada para el año 2020. En el criterio de exclusión se desestimó a los docentes que no aceptaron el consentimiento informado, estar temporalmente suspendidos y pertenecer a otros niveles o modalidad que no sea secundaria.

3. Resultados

Del procesamiento estadístico descriptivo con respecto a la percepción de los docentes en función a la calidad de servicio los datos fueron los siguientes:

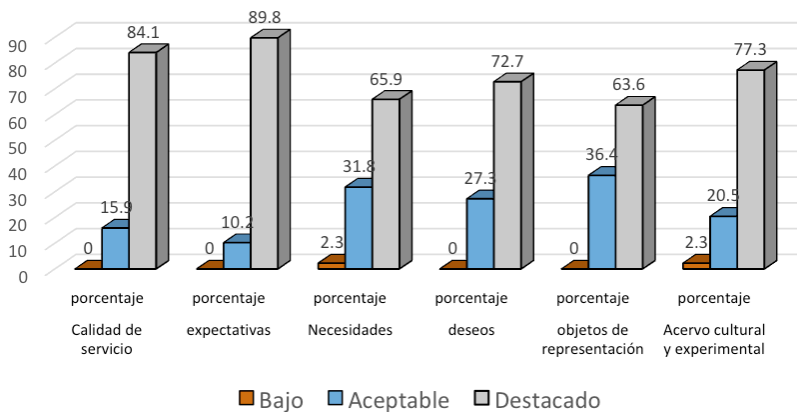
Tabla 1.

Tabla de frecuencias de la variable calidad de servicio y sus dimensiones

Niveles	Calidad de servicio	Expectativas	Necesidades	Deseos	Objetos de representación	Acervo cultural y experimental
Bajo	0	0	2.3	0	0	2.3
Aceptable	15.9	10.2	31.8	27.3	36.4	20.5
Destacado	84.1	89.8	65.9	72.7	63.6	77.3
Total	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0

Figura 2.

Porcentajes de la variable calidad de servicio y sus dimensiones.



En la tabla 1 y la figura 1 se evidenció que la percepción de los docentes con respecto a la calidad de servicio se ubicó en el nivel destacado con 84,1%; siendo la dimensión con mayor porcentaje en el nivel de expectativas 89,8% permitió inferir que en las instituciones en las que se aplicó el estudio, los maestros realizan un desempeño profesional adecuado en beneficio de sus estudiantes.

Tabla 2.
Resultados de las variables.

		Estimaciones de parámetro					Intervalo de confianza al 95%	
		Estimación	Desv. Error	Wald	gl.	Sig.	Límite inferior	Límite superior
Umbral								
	[gest_pedag=en proce]	-0.473	0.784	0.363	1	0.547	-2.01	1.065
	[gest_pedag=-desar]	0a			0			
Ubicación								
	[calid_ser=accept]	-1.216	0.89	1.867	1	0.172	-2.959	0.528
	[calid_ser=desta]				0			
Cox y Snell: 0.052			Nagelkerke: 0.071			McFadden: 0.040		

La tabla 2 aplicando la regresión logística no se cumplió la incidencia porque no llegó al 4,00 del coeficiente de Wald, además no fue posible evidenciar la significancia de los datos que permitieron inferir dificultades en las escalas encuestadas sobre ambas variables, se pueden incluir como factores influyentes.

4. Discusión

Los resultados estadísticos permitieron obtener información con respecto a las variables de estudio elegidas en las cuales no se encontró incidencia, este dato permitió inferir que desde la gestión debieron existir debilidades con respecto al acompañamiento y monitoreo a los docentes, quienes de acuerdo a su percepción no ejecutan una adecuada calidad de servicio durante la emergencia sanitaria, en este contexto tuvieron limitaciones al desarrollar las competencias digitales hasta que se adaptaron, permitiéndose brindar mejores experiencias de aprendizaje (Hordatt y Haynes, 2021) además de experimentar la mejor forma de evaluar el progreso de los alumnos (Story, 2020); sin embargo, afrontaron sobrecarga laboral porque llevaron la escuela a sus hogares y tuvieron que compartir sus obligaciones

familiares con responsabilidades escolares (Ruiz, 2020).

En este contexto de pandemia los hallazgos de (Menacho-Vargas et al., 2021) evidenciaron incidencia de la gestión del conocimiento y liderazgo pedagógico en la calidad educativa, donde los maestros sea adecuaron en las planificaciones; sin embargo, les causaba frustración la mala conexión a internet (Picón et al., 2020); Vialart (2020) señaló que la virtualización de la educación representa una oportunidad para mejorar la didáctica y estrategia de aprendizaje; por consiguiente, con una mirada positiva la nueva modalidad de educación remota o a distancia ayudó a mejorar la calidad en servicio de los docentes, porque a pesar de lo complicado que resultaron las limitaciones al inicio de la emergencia sanitaria, aprendieron a ser residentes y adaptarse. Finalmente, se reflexionó que desde la gestión directiva se debieron implementar cambios al inicio de la pandemia para mejorar la gestión pedagógica durante la pandemia (Gonzales-Sánchez et al., 2021) estos cambios debieron darse en consenso con la comunidad educativa para juntos lograr adaptarse a la nueva normalidad (Kochen, 2020)

5. Conclusión

Se concluyó que no existe incidencia entre la gestión pedagógica y la calidad de servicio, los resultados poco alentadores en las instituciones donde se aplicó el estudio permitieron esgrimir conjeturas del porqué de este divorcio entre las variables a diferencia de otras investigaciones tuvieron un mejor resultado. Los datos obtenidos se lograron porque la educación peruana y mundial atravesó por el proceso singular de la enseñanza remota, a distancia o virtual; viéndose obligados a diseñar nuevas estrategias desde la gestión pedagógica. Finalmente, la percepción de la calidad de servicio por parte de los docentes en función a los porcentajes se ubicó en un nivel destacado; pero, visto desde la influencia que surge desde la gestión, no fue satisfactoria.

6. Referencias

Arciniegas, J. A., & Mejías, A. A. (2017). Perception of the quality of services provided by the Military University of Granada based on the Servqualing scale, with factorial analysis and multiple regression. *Comuni@cción*, 8(1), 26–36. http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2219-71682017000100003&lng=es&rm=iso&tlng=es

García Colina, F. J., Juárez Hernández, S. C., & Salgado García, L. (2018). Gestión escolar y calidad educativa. *Revista Cubana de Educación Superior*, 37(2), 206–216.

Gimer Torres, I., Michelena Fernández, E., & Hernández Rabell, L. (2010). Propuesta de modelo para mejorar la gestión de procesos educativos universitarios. *Ingeniería Industrial*, XXXI (2), 1–6.

Gómez, I., & Escobar, F. (2021). Educación virtual en tiempos de pandemia: Incremento de la desigualdad social en el Perú. Biblioteca Electrónica Científica en *Línea*, 1, 1–13. <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/1996#.YFvtuoYYVe0.mendeley>

Gonzales-Sánchez, A., Berrío-Quispe, M., Alegría, R., & Trujillo, M. (2021). Management and the Promotion of Educational Quality During the Health Emergency. *Revista Gestão Inovação e Tecnologias*, 11(3), 649–660. <https://doi.org/10.47059/revistageintec.v11i3.1965>

Gonzales-Sánchez, A. del C., Mariño, N., Pelayo, I. L. R., & Ocaña-Fernández, Y. (2021). Management in strengthening social- emotional competence during health emergencies: Gestão no fortalecimento da competência socioemocional durante emergências de saúde. *Revista Tempos e Espaços Em Educação*, 14(33), e15111. <https://doi.org/10.20952/revtee.v14i33.15111>

Hordatt, C., & Haynes, T. (2021). La transición a la enseñanza en línea llevada a cabo por los docentes de América Latina y el Caribe durante la pandemia de COVID-19: desafíos, cambios y lecciones aprendidas. *Revista de Medios y Educación*, 61, 131–163. <https://doi.org/https://doi.org/10.12795/pixelbit.88054>

Janampa, E., Gonzales-Sánchez, A., Bayona, G., & Valqui, J. (2021). Acompanhamento familiar aos alunos durante a pandemia COVID-19.pdf. *Laplage em Revista (Internacional)*, 7(3C), 43-50. <https://doi.org/https://doi.org/10.24115/S2446-6220202173C1502p.43-50>

Kochen, G. (2020). La gestión directiva o el liderazgo educativo en tiempos de pandemia. *Innovaciones Educativas*, 22(33), 9-14. <https://doi.org/10.22458/ie.v22i33.3349>

López, M. A. (2017). La Gestión pedagógica. Apuntes para un estudio necesario Pedagogical management. *Revista Científica Dominio de Las Ciencias*, 3(1), 201-215. <https://doi.org/10.23857/dc.v3i1.384>

Manrique López, A. (2016). Management and design: Convergence disciplinar. *Revista Científica Pensamiento y Gestión*, 40, 129-158. <https://doi.org/10.14482/pege.40.8808>

Menacho-Vargas, I., Cavero-Ayvar, H. N., Orihuela Alvino, M. D., & Flores-Mejía, G. S. (2021). Variables que inciden en la calidad educativa en un contexto de crisis sanitaria en instituciones educativas públicas de Comas. *Propósitos y Representaciones*, 9(1). <https://doi.org/10.20511/pyr2021.v9n1.1037>

Palominos, P., Quezada, L., Osorio, C., Torres, J., Lippi, L. (2016). Estudiantes de una universidad pública en Chile. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 7(18), 130-142. <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2016.18.180>

Picón, G., Rodríguez, N., & Oliveira, A. (2021). Prácticas de evaluación en entornos virtuales de aprendizaje durante la pandemia COVID-19 y el regreso a la presencialidad. 26(versión 1).

Picón, G., González, G., & Paredes, J. (2020). Desempeño y formación docente en competencias digitales en clases no presenciales durante la pandemia COVID-19. [Performance and Teacher Training in Digital Competences in Non-Presential Classes During the COVID-19 Pandemic]. Universidad Privada María Serrana, Asunción, 1-16. <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/778>

Rojas, O., Martínez, M., & Riffo, R. (2020). Gestão diretiva e estresse laboral do profissional docente: um olhar a partir da pandemia COVID-19. *Revista on line de Política e Gestão Educacional*, 1226-1241. <https://doi.org/10.22633/rpge.v24i3.14360>

Ruiz, G. (2020). COVID-19: Pensar la educación en un escenario inédito [COVID-19: Thinking about education in an unprecedented scenario]. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 25(85), 229-237. <https://n9.cl/d3bv>

Story, C. (2020). Teacher Support During COVID-19 Remote Learning. 9.

Torres, E. (2015). Gestión educativa y su relación con la práctica docente en las instituciones educativas emblemáticas de la ciudad de Puno - 2014 - Perú. *In COMUNI@CCION: Revista de Investigación en Comunicación y Desarrollo*, 6(1), 56-64.

UNESCO. (2012). Manual de Gestión de directores de Instituciones Educativas (MINEDU (ed.)). https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pfo000219162_spa

Valero, N. J., Castillo, A. L., Rodríguez, R., Padilla, M., & Cabrera, M. (2020). Retos de la educación virtual en el proceso enseñanza aprendizaje durante la pandemia de COVID-19. *Dominio de Las Ciencias*, 6(4), 1201-1220.

Vialart Vidal, M. N. (2020). Estrategias didácticas para la virtualización del proceso enseñanza aprendizaje en tiempos de COVID-19. *Educación Médica Superior*, 34(3).

Zavaleta Cabrera, E. M. (2021). Análisis de la gestión institucional en las unidades académicas de la Policía Nacional - Perú. *Comuni@cción: Revista de Investigación En Comunicación y Desarrollo*, 12(1), 53-64. <https://doi.org/10.33595/2226-1478.12.1.489>

Corrupción en la educación desde la mirada del docente peruano

Abel Rodríguez Taboada¹

Doris Elida Fuster Guillén²

Pablo Celestino Olivares Rodríguez³

RESUMEN

La investigación tuvo como objetivo conocer acerca de la percepción de la corrupción desde la mirada de docentes de colegios públicos. El estudio se enmarca dentro de un paradigma postpositivista y utilizó un enfoque cuantitativo. Por otro lado, el diseño fue no experimental, de corte transversal, estudio sustantivo nivel descriptivo. La población para la aplicación del cuestionario estuvo conformada por 30 docentes de Instituciones Educativas públicas. La técnica utilizada fue la encuesta y el instrumento fue el cuestionario; el instrumento consideró dieciocho dimensiones; con escala de Likert y validado en el artículo de Cárdenas (2012). La investigación concluyó que en los resultados descriptivos de Combatir la corrupción en todos los niveles del sector Educación los docentes respondieron que el 3.3% percibió nivel bajo y el 96.7% percibieron un nivel medio de corrupción. En cuanto al enfoque de corrupción, el 43.3% percibieron nivel bajo y el 56.7% percibió nivel alto. Para la dimensión Aspectos Políticos, el 56.7% percibió nivel bajo y el 43.3% percibieron un nivel medio. Por otro lado, Se concluye que el Perú es un país profundamente afectado por una corrupción administrativa y estatal en el sector educativo desde la mirada del docente de las instituciones educativas públicas, se resalta el abuso de los recursos públicos y cómo la corrupción ha limitado el desarrollo y el progreso del país, siendo la corrupción un elemento sistémico enraizado en las estructuras centrales de la sociedad.

Palabras clave: corrupción, educación, docentes.

¹ ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8035-2369>

² ORCID: <http://0000-0002-7889-2243>

³ ORCID: <http://orcid.org/0000-002-2303-3986>

1. Introducción

La corrupción es un enorme problema social que a lo largo de la historia peruana ha estado presente en todos los gobiernos. Esta práctica es de interés particular; es decir, ajena al beneficio de la ciudadanía, ha conllevado al delito y al crimen en sus diversas modalidades y ha comprometido la participación de las autoridades tanto del sector público como del sector privado, ha traído consecuencias negativas en los siguientes ámbitos: social, económico, político y moral. El sector más afectado ha sido el ámbito social; el Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI) en el 2019 indica que la corrupción es la principal preocupación en la población peruana; su vinculación y desarrollo en el poder político ha sido significativa a lo largo de la historia del Perú en la época hispánica y republicana, la corrupción se ha vuelto una constante aceptada por la sociedad en diversas situaciones mencionadas por Proética (2019), quien afirma que el 68% de los ciudadanos se muestran tolerantes frente a conductas de corrupción, por lo que la mayoría de los peruanos la practican para evitar de esta forma perjudicarse.

Según la encuesta Nacional sobre Corrupción llevada a cabo por Proética (2019), se estimó que un 13% de peruanos pagó, sobornó o brindó algún tipo de prebenda a alguna autoridad de los estamentos públicos y privados. Como lo menciona Peña (2015) vivimos una constante disonancia cognitiva donde criticamos el mal accionar, pero nos identificamos con ella. En consecuencia, se puede inferir que la lucha contra este mal, que tanto daño ha hecho al país, es un trabajo arduo para las siguientes generaciones; la disminución de este tipo de delito a mediano y largo plazo reforzará la moral del pueblo y contribuirá a su desarrollo en los diferentes campos de la actividad humana.

Existen distintas modalidades de corrupción en el Perú dentro de muchas de ellas se cita a Andvig et al. (2001), quien indica que el soborno es el pago dado o recibido en una relación corrupta; otro tipo de corrupción es la malversación que es definido como el acto de uno o más individuos que se apropian indebidamente de los fondos públicos que deberían ser administrados con un uso diferente; el fraude consiste en hacer un uso indebido o engañoso para obtener un beneficio financiero a través de la manipulación de hechos e información; la extorsión es un recibo de propiedad o dinero a través del uso de la fuerza o amenaza; el favoritismo es el abuso de poder que se basa en la adjudicación de recursos públicos que en determinados momentos se utiliza para favorecer a determinadas personas (Abbink et al., 2002).

El objetivo de este artículo está referido hacia al estudio de las diversas modalidades y factores sociales que posibilitan la corrupción, además de la fundamentación del marco teórico correspondiente que explique y fundamente este fenómeno social. Según Guillen (2016) la corrupción es un serio límite para la estabilización de los sistemas democráticos porque amenaza la estabilidad política y conduce a la pérdida de fiabilidad del Estado en todos sus estamentos. Dentro de este mismo objetivo se busca conocer las causas y consecuencias de este fenómeno que es una constante en la historia peruana. Como menciona Miramón (2014) la credibilidad de los diversos gobiernos cada vez va decreciendo con las consecuentes incomodidades y desprestigio de las diversas instituciones.

Definición de corrupción

Los diversos conceptos de corrupción han estado presentes desde épocas remotas y civilizaciones antiguas; pese a esto, a través de los tiempos, su definición ha pasado por cambios; sin embargo, hasta finales del siglo XX nace el interés necesario para estudiar esta problemática (Orozco, 2019).

Desde otra perspectiva, Gilli (2014) define a la corrupción como el acto de violar normas incluyendo formales e informales; las primeras están relacionadas al incumplimiento de las leyes y los pactos firmados por la Nación en donde buscan la obtención desleal de ventajas o beneficios; por otro lado, por medio de abuso de poder o autoridad violan el interés público y bienestar general.

El Banco Mundial precisa que la corrupción es un fenómeno en donde se produce una conducta incorrecta e ilegal de parte del funcionario público para favorecer intereses personales a cambio de conseguir una recompensa. Esta definición se centra en que el responsable es el funcionario; sin embargo, se debe tomar en consideración que estos actos también suceden en el sector privado. Por su parte, Rowland (1998) sostiene que la corrupción es el comportamiento equívoco de la persona que se mantiene en su función en el aspecto social y laboral haciéndola ilegítima, ilícita e ilegal.

Tipos de corrupción

Page (2018) plantea que se considera corrupción política cuando las autoridades públicas cometen actos delictivos, involucrando a personas e instituciones, para ejercer y distribuir el poder público con el fin de beneficiarse o beneficiar a sus allegados con recursos del Estado, dejando de lado los propósitos y procesos democráticos que buscan el bien común.

Por otro lado, Carvajal et al. (2019) conceptualizan a la corrupción judicial como todo comportamiento en el que cualquier miembro del sistema judicial se aprovecha de su cargo abusando del poder que le ha sido otorgado para conseguir una ganancia ilícita sin tomar en cuenta su misión ni el principio de imparcialidad en los procesos judiciales.

Desde el punto de vista de Córdova (2017) la corrupción favorece a actores que poseen rangos altos en el ámbito público y privado, quienes distorsionan los procedimientos y políticas del país. Debido a que estos corruptos son de una jerarquía alta resulta complicado identificarlos para posteriormente sancionarlos, razón por la que aprovechan esta ventaja para cometer frecuentemente estos actos delictivos.

Como menciona Proética (2019), el 68% de los peruanos se muestran tolerantes frente a las conductas que pueden calificarse como corrupción, lo que abre paso a la corrupción que se lleva a cabo cuando los ciudadanos y funcionarios públicos, de una jerarquía promedio o baja, interfieren en las elecciones políticas o realizan pagos ilegales con el fin de obtener beneficios y evitar consecuencias que les sean perjudiciales. Estos actos se pueden manifestar en la vida cotidiana cuando se le paga a un policía para que no ponga una multa.

La corrupción institucional Mesa (2020) la define como el acto de recibir una ventaja o beneficio mediante procedimientos ilegales de una institución a cambio de que el funcionario corrupto cumpla las demandas del proveedor violando sus deberes institucionales.

Según Sañudo (2018) la corrupción académica es cualquier acción de deshonestidad en los exámenes o investigaciones al plagiar, así como en la obtención de diplomas, credenciales y acreditaciones mediante procesos ilegales. Estas acciones de deslealtad están tan generalizadas que ya se han transformado en acciones que la mayoría de nosotros consideramos como errores muy leves y, por lo tanto, los aceptamos, los permitimos y hasta los cometemos; sin embargo, no debemos olvidar que son desaciertos que se deben evitar o por lo menos tratar de evitarlos ya que la persona debe ser consecuente con sus ideales, actuando según las normas de convivencia y el marco legal.

De esta manera los participantes en la educación debemos tomar conciencia que la finalidad de realizar el proceso de enseñanza-aprendizaje es tener mayores conocimientos que amplíen la capacidad de promover pensamientos razonables, juicios imparciales, iniciativas alentadoras y diálogos alturados tanto propios como de la colectividad en general con discernimiento, proponiendo líneas de acción que contribuyan con el desarrollo de la calidad de vida de los ciudadanos.

Se deben considerar los principios altruistas que concuerden con la moral y la ética para forjar el bienestar general entregando la vida en el campo educativo con miras a ser partícipes en el servicio pleno y dedicado a la comunidad. La educación con honestidad contribuye con el tan ansiado desarrollo sostenible en el campo individual y social.

Perfil del corrupto

Fernández-Ríos (1999) afirma que no hay un rasgo de la personalidad que sea específico con respecto a los comportamientos corruptos, pero al parecer lo que sí es específico es que las características de la personalidad en conjunto con algunos factores ambientales pueden facilitar la existencia de estos comportamientos.

El fenómeno de la corrupción está presente de una manera frecuente y casi diaria en las noticias, portadas de periódicos y titulares de nuestro país. En consecuencia, se ha generado un gran nivel de interés dentro del área psicológica y social, es por eso que desde hace algunas décadas se han llevado a cabo algunos estudios que podrían explicar y analizar los comportamientos corruptos.

Para Bautista (2009) «El fenómeno de la corrupción representa un vicio, el cual a lo largo de todo el tiempo han podido desarrollar distintas maneras para sobrevivir y a su vez expandirse» (p.31). Es gracias a estos modos de calificación que se agrupan las causas en dos clases: circunstancias externas a la persona, en las cuales se puede encontrar los factores socioculturales y ambientales; asimismo podemos mencionar a los factores internos que se refieren a las distintas variables de la personalidad y de la condición psicológica.

En la sociedad actual los valores se centran en tres ejes: obtener placer, el tener y las ansias de poder. Hoy en día ser una persona exitosa significa tener riquezas y cosas materiales muchas veces solo para aparentar. Además, existen también otros factores llamados internos, inherentes a la personalidad y a las vivencias del individuo. Bautista (2009) establece la codicia, la avaricia, el anhelo de poder y el vacío existencial como algunas características propias de una personalidad corrupta.

Causas de la corrupción

La corrupción como problemática a nivel social, político y económico proviene de un grupo de situaciones dadas que causan y/o generan circunstancias propicias para la práctica de la corrupción en sus múltiples manifestaciones (González, 2013).

Las causas sociales y culturales que pueden desencadenar hábitos negativos y por lo tanto con el pasar del tiempo generar actos de corrupción, encontramos lo que es el hábito de beneficio propio o a élites; según Castro (2017) en estos casos de corrupción las personas que participan comúnmente son motivadas por diversas situaciones o factores que terminan convenciéndolos de actuar a fin de conseguir una ganancia propia. Así se puede observar que las autoridades sacan provecho de situaciones e incluso benefician a sus parientes para que ocupen cargos de suma importancia en diferentes organizaciones y así generar beneficio o complicidad con quienes están en los puestos otorgados; si en una sociedad predomina los intereses personales, la ambición y la competencia, ninguna estrategia servirá para erradicar el problema (Castro, 2017).

La falta de información por parte del pueblo en asuntos políticos y sociales del país también es una de las causas principales tomando en cuenta que este no solo es la falta de información sino también el desinterés por tomar responsabilidad de un voto informado. La ciudadanía presenta una escasa participación en la formación y estructuración de la vigilancia a nivel social.

La escasez de valores y la deficiencia cultural fomentan la tan famosa frase viveza criolla, Cortina (2013) señala que la misma condición del hombre hace que actúe de manera egoísta, atendiendo únicamente sus necesidades o intereses. En el Perú se puede observar muchas situaciones en las cuales los ciudadanos prefieren adelantarse o colarse a pesar de ver que hay un orden de llegada, esto para ahorrarse unos minutos de su vida, pero ¿es viveza o una falta de respeto para los que aguardan su turno pacientemente? para muchos lectores, la respuesta es clara; sin embargo, hay quienes opinan que es una conducta válida e inteligente. Sin extendernos a grandes actos de corrupción nos damos cuenta de que las causas de la corrupción se dan desde la niñez, iniciando con pequeños hábitos hasta conductas sumamente irrespetuosas.

Finalmente, ante la tolerancia de actos de corrupción previo al sufragio se hace mención de la conocida frase “robó, pero hizo obras” en donde se puede reconocer que el ciudadano normaliza las prácticas de corrupción y en relación a ello elige a sus líderes y representantes en base al mal menor. Esto está relacionado a una causa política, según Cortina (2013) existe una falta de credibilidad ante el Estado debido a las falsas promesas o incluso hechos poco favorables para los ciudadanos como obras incompletas u obras mal hechas. Además, Villoria (2019) hace mención del manejo de recursos que se da por parte de los gobernantes de diferentes países que en vez de invertir en educación u obras que favorezcan a los pobladores lo que ha ocasionado es que los mismos ciudadanos no confíen en las propuestas hechas y que por ello lleguen a un voto colectivo, dejándose influenciar por las masas.

Consecuencias de la corrupción

Los efectos de la corrupción mayormente se ven manifestados por el grado en el que se presentan y generalmente se dividen por categorías (consecuencias: políticas, económicas y sociales).

Consecuencias políticas

La corrupción perjudica gravemente a todo tipo de organizaciones, principalmente el funcionamiento de las instituciones públicas. La corrupción en el Estado es incitada por la ausencia de reprobación social y principios éticos. De manera general, la corrupción daña fuertemente el funcionamiento del Estado y más aún en un Estado incipiente de desarrollo democrático. Se sabe que un buen gobierno no solo necesita de funcionarios honestos y responsables; sino también éticamente responsables, ya que son estos quienes guiarán y velarán el país de millones de ciudadanos que ponen su confianza en ellos (INEI, 2000).

Consecuencias Económicas

La corrupción detiene el crecimiento económico del país porque genera sobrecostos e ineficiencias. Muchas veces por ganar unos millones de dólares se desperdicia una cantidad excesiva de recursos como se presenta en el caso de las concesiones y las APP (Asociaciones Públicas Privadas), como al día de hoy se observa en noticieros e incluso en la información de gasoducto del sur, metro de Lima, y también en el actual gobierno que se están renegociando con criterios de obras públicas.

Consecuencias sociales

La pobreza presente como un hecho psicosocial ha estado siempre como un asunto pendiente para resolver debido a que los efectos que esta problemática puede causar son muy relevantes, esto de forma indirecta influye en las acciones de intervención que se pueden tomar tanto a nivel político como psicológico. La pobreza únicamente no ocasiona efectos sociales muy acentuados, sino que también puede trastocar la parte más sensible para la humanidad o sociedad como lo es la psique humana desencadenando diversos tipos de afecciones o pensamientos perjudiciales para el desarrollo y bienestar de un ser humano (INEI, 2000).

La corrupción en la educación

Es muy común encontrarse con casos de corrupción en la educación. Simplemente que en estos casos no se toma tan en serio como en la política, aunque es un problema en cualquier rama y en la educación lo es aún peor, ya que desde ese punto el estudiante mismo entiende y de una u otra forma aprende a ser corrupto. Los casos más comunes de corrupción en la educación son los sobornos al profesor para obtener una mejor nota o para justificar la entrega de un trabajo a destiempo, la compra de un examen antes de que este sea tomado, el pago a una escuela para que un alumno sea admitido o para que no sea expulsado, hay muchas formas de corrupción dentro del sector educativo y estas en su mayoría tienen una sanción; ocurre también cuando los dirigentes de una institución educativa deciden utilizar los fondos que son destinados netamente para la educación a otros fines ya sean personales o privados (Poisson, 2018).

Poisson (2018) comenta que hay cinco dominios en los que existen prácticas corruptas en el sector educativo: El primero es el sector financiero de los centros de educación. Hoy en día hay distintas encuestas de seguimiento que se han llevado a cabo en distintos países y resulta que el Perú tiene un alto índice de corrupción. El segundo dominio se encarga de la contratación del sector educativo y está relacionado con la implementación y construcción de instituciones. Una vez más, las auditorías han demostrado que la corrupción se encarga de que exista un menor índice de libros para los estudiantes, así como un bajo nivel educativo. El tercer sector es el encargado del contrato de personal docente, aunque muchas veces se ve corrompido por el nepotismo o favoritismo o también por la figura del profesor fantasma que no ejerce, pero recibe remuneración. El cuarto tiene que ver con la admisión a las escuelas, universidades y demás instituciones educativas; en estos casos se sabe que hay mucha corrupción por parte de alumnos como de los profesores, hablamos de regalos, dinero y demás. En el quinto sector encontramos el área de documentación y de acreditación para que las instituciones públicas y privadas puedan entrar en funcionamiento; sin embargo, esta podría ser una fuente de corrupción.

2. Metodología

El enfoque del estudio fue cuantitativo, según Arispe Alburqueque et al. (2020) manifiestan que este método se basa en una recolección de datos al cual se le aplicará estadística para cuantificar objetivamente los resultados encontrados. El tipo de investigación fue sustantiva y busca describir y explicar un fenómeno.

El diseño de la investigación es el camino que todo investigador prosigue durante su desarrollo (Arispe Alburqueque et al., 2020). La presente pesquisa tuvo un diseño no experimental porque no se manipulan las variables; es decir, se observa un comportamiento espontáneo y reacciones en su ambiente natural (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018); además es transversal descriptivo pues se recolectaron los datos aplicando el instrumento a los docentes en un único momento (Arispe Alburqueque et al., 2020; Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018). De acuerdo con Hernández-Sampieri y Mendoza (2018) la población es un grupo que tiene las mismas características, cualidades o particularidades establecidas en un mismo espacio o lugar; la cual estuvo conformada por docentes de educación básica regular del distrito de Carmen de la Legua del Callao.

Por otro lado, se considera muestra a una parte representativa del total de la población de estudio que fueron 30 docentes de la educación básica regular del distrito de Carmen de la Legua. El instrumento utilizado fue una lista de acciones que podrían llevarse a cabo para combatir la corrupción en la Educación Peruana, consta de 18 dimensiones y con 54 ítems en una escala según el nivel de importancia percibida.

3. Resultados

Análisis descriptivo de los resultados

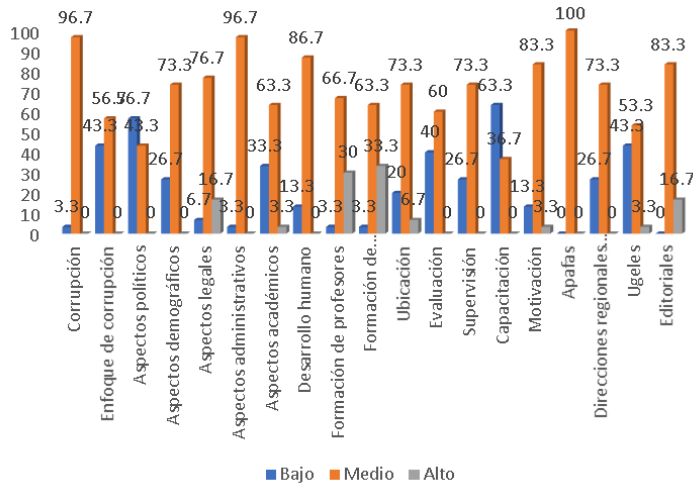
Tabla 1.

Descriptivos de analizar la corrupción y sus dimensiones

Variable/Dimensiones	Bajo		Medio		Alto		Total	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Corrupción	1	3.3	29	96.7	0	0	30	100
Enfoque de corrupción	13	43.3	17	56.7	0	0	30	100
Aspectos políticos	17	56.7	13	43.3	0	0	30	100
Aspectos demográficos	8	26.7	22	73.3	0	0	30	100
Aspectos legales	2	6.7	23	76.7	5	16.7	30	100
Aspectos administrativos	1	3.3	29	96.7	0	0	30	100
Aspectos académicos	10	33.3	19	63.3	1	3.3	30	100
Desarrollo humano	4	13.3	26	86.7	0	0	30	100
Formación de profesores	1	3.3	20	66.7	9	30	30	100
Formación de administradores de la educación	1	3.3	19	63.3	10	33.3	30	100
Ubicación	6	20	22	73.3	2	6.7	30	100
Evaluación	12	40	18	60	0	0	30	100
Supervisión	8	26.7	22	73.3	0	0	30	100
Capacitación	19	63.3	11	36.7	0	0	30	100
Motivación	4	13.3	25	83.3	1	3.3	30	100
Apafas	0	0	30	100	0	0	30	100
Direcciones regionales de educación	8	26.7	22	73.3	0	0	30	100
Ugeles	13	43.3	16	53.3	1	3.3	30	100
Editoriales	0	0	25	83.3	5	16.7	30	100

Figura 1.

Descriptivos de analizar la corrupción y sus dimensiones



En la tabla 1 y figura 1 el 3.3% de los encuestados percibió nivel bajo y el 96.7% un nivel medio de corrupción. En cuanto al enfoque de corrupción, el 43.3% percibieron nivel bajo y el 56.7% un nivel alto. Para la dimensión aspectos políticos, el 56.7% percibió nivel bajo y el 43.3% un nivel medio. En relación a la dimensión aspectos demográficos, el 26.7% percibió nivel bajo y el 73.3% un nivel medio. Para los aspectos legales el 6.7% percibió un nivel bajo, el 76.7% de nivel medio y el 16.7% un nivel alto. En cuanto a la dimensión aspectos administrativos, el 3.3% percibió nivel bajo y el 96.7% un nivel medio. En cuanto a la dimensión aspectos académicos, el 33.3% percibieron nivel bajo, el 63.3% un nivel medio y el 3.3% un nivel alto. En cuanto al desarrollo humano, el 13.3% percibieron nivel bajo y el 86.7% un nivel medio. En cuanto a la dimensión formación de profesores, el 3.3% percibió nivel bajo, el 66.7% un nivel medio y el 33.3% un nivel alto. En la dimensión formación de administradores de la educación, el 3.3% percibió nivel bajo, el 63.3% un nivel medio y el 33.3% un nivel alto. En la ubicación, el 20% percibió nivel bajo, el 73.3% un nivel medio y el 6.7% un nivel alto. En cuanto a la evaluación, el 40% percibió nivel bajo y el 60% un nivel medio. Sobre la supervisión, el 26.7% percibió nivel bajo y el 73.3% un nivel medio. Sobre la capacitación el 63.3% percibió nivel bajo y el 36.7% un nivel medio. Sobre la dimensión motivación, el 13.3% percibió nivel bajo, el 83.3% un nivel medio y el 3.3% un nivel alto. Sobre la corrupción en Apafas, el 30% percibió nivel medio. Sobre la dimensión direcciones regionales de

educación, el 26.7% percibieron nivel bajo y el 73.3% un nivel medio. En cuanto a la corrupción en Ugeles, el 43.3% de nivel bajo, el 53.3% percibió nivel medio y el 3.3% un nivel alto y en cuanto a la corrupción en editoriales, el 83.3% percibió nivel medio y el 16.7% un nivel alto.

4. Discusión

De acuerdo a los resultados del estudio donde los docentes manifiestan que la corrupción se encuentra en un nivel medio con el 96.7%; al respecto Daly y Navas (2015) en su estudio presentan las causas y los efectos de la corrupción en el desarrollo del Estado, teniendo como propósito abordar las principales razones que llevaron al estudio de la corrupción en el Perú y su impacto en el cambio de nuestro país. Para realizar el análisis se consideró una muestra de 406 ejecutivos residentes en el Perú de los segmentos socioeconómicos A, B y C, clásicos por unir a una nascente clase media peruana veloz, por eso los resultados obtenidos conforme a lo estipulado previamente. La encuesta se agrupa en dos categorías: (i) la perspectiva que el ejecutivo peruano tiene sobre la corrupción; y (ii) el impacto de la corrupción sobre las operaciones de la empresa.

En la investigación de Mujica (2015) el objetivo principal es determinar la capacidad de un grupo de jueces del poder judicial peruano para reconocer y distinguir entre el dominio pactado y el dominio moral, y explorar el reconocimiento de las emociones morales propias y de terceros frente a la ética. Por otro lado, el estudio de la muestra hace pensar que existen elementos para dominar la variable de corrupción, esto no es una situación favorable para el desarrollo social y económico, puesto que la corrupción crea distintas secuelas negativas a corto y largo plazo. Si bien las preguntas han sido contestadas por el 65% de la muestra de análisis, el resultado muestra un promedio de solo 5.8%.

Por otro lado, Tabalante (2018) habla sobre la crisis humanitaria de Venezuela y los efectos de la corrupción por violaciones de los derechos a los grupos más vulnerables. Desde el punto de vista político el objetivo es analizar cómo la corrupción conduce a violaciones de derechos humanos. Este acceso gira en torno a la unión entre la corrupción y los derechos humanos. En la muestra se analizan diferentes casos de corrupción y se utiliza como instrumento el Barómetro Global de la Corrupción de 2017; en toda la región el 72% de los hombres cree que las personas pueden desempeñar un papel en la lucha contra la corrupción en comparación con el 69% de las mujeres, los jóvenes se muestran más propensos que las de mayor edad —74% de las personas de entre 18 y 24 años en comparación

con 66% de las de 55 años y más—estar de acuerdo. Se concluye que este tipo de prueba permite explicar la relación entre las variables de tiempo, país y control de los resultados (en nuestro caso, el impacto de la corrupción en la DH) posibilitando que otras variables incidan en esta relación (caso impunidad, tipo de régimen o población).

Asimismo, Morales (2009) tiene el propósito de justificar la relación entre la corrupción con la democracia y la confianza institucional comparativamente con las tasas de victimismo. Pese a ello, aun cuando el argumento de que la corrupción perjudica a la democracia es conveniente, surte un resultado distinto teniendo en cuenta el efecto de la percepción y el victimismo a niveles de legalidad y complacencia con el sistema en las naciones de Latinoamérica. En la muestra, el modelo latinoamericano da los resultados esperados y la percepción de corrupción aparece como un coeficiente positivo. Además de la explicación sugerida, la única herramienta utilizada es la encuesta, debido a que la proporción de encuestados es muy alta (81,4%) en cuanto a la corrupción de funcionarios públicos.

Finalmente, Montero (2017) manifestó que la corrupción en la sociedad está muy arraigada, causando que los mismos ciudadanos sean corruptos, debido a que observan que sus mismos representantes lo son y quedan impunes. Esto les da la idea de que, si alguien con ese cargo es capaz de cometer tal acto, ellos pueden hacerlo de igual manera a fin de beneficiarse de los recursos del Estado.

5. Conclusiones

A partir del presente trabajo de investigación se infiere que la práctica de la corrupción se puede dar desde experiencias tempranas, iniciándose con situaciones tan inocentes como cuando un niño le solicita a sus padres un obsequio por portarse bien o acostarse temprano hasta infracciones como coimas a nuestros policías con el fin de no registrar multas o para “ahorrarse el trabajo de ir a la comisaría”, o incluso faltas más graves con la intervención de funcionarios o nuestros representantes.

La corrupción política trae consigo una creciente desconfianza hacia los partidos políticos, los dirigentes y la mayoría de las instituciones públicas; asimismo, genera grandes pérdidas en cuestiones económicas, es por ello que cuando se presenta en países pobres trae consecuencias gravosas. Esta problemática actualmente es uno de los principales puntos a erradicar, mediante planes y estrategias propuestas por los gobiernos.

A partir de las cifras estadísticas expuestas podemos concluir que la mayoría de los peruanos a nivel nacional identifica a la corrupción como uno de los más grandes problemas que afecta al país, colocando a los funcionarios públicos o servidores del Estado como mayor beneficiario ya que estos se encuentran implicados en todas las etapas de una contratación pública, por ende, se encuentran tentados a realizar actos corruptos.

Finalmente, se evidencia que el comportamiento corrupto se acentúa y se acepta como un hecho normal; por ello, es muy importante conocer el grado de esta idea en niños, adolescentes y adultos para tener una visión más amplia sobre este fenómeno que podría indicar una tendencia negativa agravando el problema.

6. Referencias bibliográficas

Abbinck, Klaus & Irlenbusch, Bernd (2002). An Experimental Bribery Game. *Journal of Law, Economics and Organization* 18, 428 - 454 https://www.researchgate.net/publication/5214047_An_Experimental_Bribery_Game

Arispe Alburqueque, C., Yangali Vicente, J., Guerrero Bejarano, M., Rivera Lozada de Bonilla, O., Acuña Gamboa, A. y Arellano Sacramento, C. (2020). *La investigación científica. Una aproximación para los estudios de posgrado. Universidad Norbert Wiener Fondo Editorial.* <https://repositorio.uide.edu.ec/bitstream/37000/4310/1/LA%20INVESTIGACION%20CIENTIFICA.pdf>

Bautista, O. (2009) *Ética pública y buen gobierno. Fundamentos, estado de la cuestión y valores para el servicio público.* <https://eprints.ucm.es/id/eprint/9829/1/eticapublica.pdf>

Castro Cuenca, C. (2017). *La corrupción pública y privada: causas, efectos y mecanismos para combatirla.* Editorial Universidad del Rosario. <https://elibro.net/es/lc/biblioteca/fmh/titulos/69758>

Carvajal, J., & Hernández Díaz, C., & Rodríguez Martínez, J. (2019). La corrupción y la corrupción judicial: aportes para el debate. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=876/87663301007>

Córdova Guzmán, J., & Ponce, A. F. (2017). Los tipos de corrupción en la satisfacción con los servicios públicos. Evidencia del caso mexicano. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=102/10253202009>

Cortina Orts, A. (2013). *Corrupción y ética*. Publicaciones de la Universidad de Deusto. <https://elibro.net/es/lc/biblioteca/mh/titulos/3413>

Daly, J.L., y Navas, Ó. D. (2015). *Corrupción en el Perú: Visión del ejecutivo peruano*. CENTRUM Católica Graduate Business School CERES_WP2015-07-0007.pdf (pucp.edu.pe)

Fernández-Ríos, L. (1999). *Psicología de la corrupción y de los corruptos*. Grupo Editorial Universitarios.

Gilli, J. (2014). La corrupción: Análisis de un concepto complejo. *Revista de Instituciones, Ideas y Mercados*, 61. 39-63. https://www.eseade.edu.ar/wp-content/uploads/2016/08/gilli_riim61.pdf

Gonzales, J. (2013, 20 de agosto). *Causa y consecuencia de la corrupción en el Perú*. <https://es.slideshare.net/jmgv15/causas-y-consecuencias-de-la-corrupcin-en-el-per>

Guillen, M. (2016). *Corrupción: Causas y consecuencias* <http://www.garberipenal.com/corrupcion-causas/>

Hernández, R. y Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. Mc. Graw-Hill Interamericana.

INEI. (2020). Instituto Nacional de Estadística e Informática: <https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/boletines/boletin-percepcion-gobernabilidad-enero-2019-4ta-version.pdf>

Mesa-Suárez, M. A. (2020). Henao Pérez, J. C. & Isaza Espinosa, C. (eds.) (2018). *Corrupción, política y sociedad* (t. 1). Universidad Externado de Colombia, colección *Corrupción en Colombia*. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=675/67562988014>

Montero, V. (2017). Aspectos psicosociales de la corrupción, la violencia y el ejercicio del poder en el Perú. *Revista de investigación en psicología de la UNMSM*. 20, 220-221. <https://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/psico/article/view/13532/12191>

Morales, M. (2009). *Corrupción y democracia: América Latina en perspectiva comparada*. *Gestión y política pública*, 18(2), 205-252. v18n2a1.pdf (scielo.org.mx)

Mujica, J. (2015). ¿La corrupción desincentiva las inversiones? Elementos para controlar la variable corrupción en el Perú. En M. Castillo, R. Cuenca, C.

Miramón Roncal, N. (2014) La propensión psicológica hacia la corrupción. Una propuesta para su evaluación y predicción https://addi.ehu.es/bitstream/handle/10810/48844/TFG_%20Miramon.pdf?sequence=2&isAllowed=y

Orozco, S. (2019). Corrupción: hacia una distinción social e institucional del concepto. El caso mexicano. pp. 63-64. Universidad de Guadalajara. <http://www.publicaciones.cucsh.udg.mx/kiosko/2019/conceptospoliticos.pdf#page=64>

Page, O. (2018). Corrupción institucional. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=2911/291157943001>

Poisson, M. (2018). La corrupción en la educación. Una charla con Muriel Poisson. 7-15. https://etico.iiiep.unesco.org/sites/default/files/la_corrupcion_en_la_educacion.pdf

Proética (2019). La tolerancia a la corrupción, grande y pequeña se mantiene extendida según la última encuesta nacional sobre corrupción de proética. <https://www.proetica.org.pe/contenido/xi-encuesta-nacional-sobre-percepciones-de-la-corrupcion-en-el-peru-2019/>

Rowland, M. (1998). Visión contemporánea de la corrupción. [http://www2.congreso.gob.pe/sicr/cendocbib/con4_uibd.nsf/D1D7AA08E451BA0205257DFF00703587/\\$FILE/III-M.Rowland-Vision.pdf](http://www2.congreso.gob.pe/sicr/cendocbib/con4_uibd.nsf/D1D7AA08E451BA0205257DFF00703587/$FILE/III-M.Rowland-Vision.pdf)

Sañudo, M., & Palifka, B. J. (2018). Corrupción académica y su influencia en la democracia. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=2911/291157943002>

Tabalante, C., Morales, M. (2018). *Impacto de la corrupción en los derechos humanos en Venezuela. Impacto de la corrupción en los derechos humanos*. Instituto De Estudios Constitucionales. Estado de Querétaro, México. <https://www.corteidh.or.cr/tablas/r37786.pdf#page=175>

Villoria Mendieta, M. (2019). *Combatir la corrupción*. Editorial Gedisa. <https://elibro.net/es/lc/bibliotecafmh/titulos/126727>

Abuso sexual de niños y adolescentes 2017-2020, caso peruano

Sonia Lidia Romero Vela¹
Gloria Luz Cueva Vergara²
Dilmer Huamán Gálvez³

RESUMEN

A nivel mundial más de 120 millones de niñas han sido víctimas al ser forzadas a mantener relaciones sexuales, esto quiere decir que 1 de cada 10 es abusada (UNICEF, 2015). El objetivo de la presente investigación es analizar los procesos intersectoriales que siguen los casos de abuso sexual antes de que sean llevados a estamentos internacionales. El estudio es de enfoque cualitativo con análisis documental. Para el levantamiento de la información se revisaron Informes anuales especiales de la Defensoría del Pueblo y Adjuntías (2017-2020) encontradas en la página del Ministerio de la Mujer. Fueron analizados documentos, audios y videos sobre el caso a cargo del Juez César Hinostroza; la sentencia de casación N°539-2019 y el caso de abuso sexual de Camila fue llevado al comité de Derechos del Niño de la (ONU); para su examinación se realizó la triangulación teórica y de datos. En los resultados se encontró una predisposición a la normalización de la violencia por tradición y cultura; el rol de la Defensoría del Pueblo no es vinculante, solo normativo; por otro lado, la burocracia obstaculiza la interinstitucionalidad; finalmente, se evidencia corrupción de autoridades que no cumplen con la defensa de niños, niñas y adolescentes afectados, cuyos casos han sido archivados y minimizados. Se concluye que los procesos carecen de una efectiva articulación intersectorial; además de que existe mala interpretación legal, minimización de los hechos y re victimización de los menores por falta de investigación y seguimiento de los casos para una mejor intervención.

Palabras clave: Abuso sexual, interinstitucionalidad, revictimización, Burocracia, corrupción.

¹ ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9403-410X>

² ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-4509-566X>

³ ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-5439-7291>

1. Introducción

En el mundo más de 120 millones de niñas son víctimas de violencia, esto quiere decir que, de cada 10 niñas, 1 es abusada UNICEF (2015). Efevbera & Bhabha (2020) reportaron que 650 millones de niñas y mujeres vivas se casaron antes de cumplir los 18 años, cuando una niña realiza esa práctica ya es un óbice para la salud y la igualdad de género a nivel mundial. El matrimonio en menores de edad ya es considerado abuso sexual, tal es el caso de Egipto donde se realizó un estudio y se demostró que las adolescentes fueron obligadas a casarse El-Gazzar, Aziz, et al. (2020). Por otro lado, en Suecia hicieron un análisis de prevención donde parten que la vida ya no solo es bienestar social, sino también bienestar sexual (Bjorkensatam, 2020).

En algunos países de Latinoamérica como Brasil se registraron nacimientos de niños con madres de 10 a 13 años; el 1.3% fueron reportados como violencia sexual (VS, en adelante); el 20,3% declaró vivir en una relación consentida. Estos datos provienen de cuatro barrios: Benedito Bentes, Guaxuma, Tabuleiro do Martins y Jacintinho (Silva, et al., 2020). Por otro lado, Oliveira, et al. (2020) encontraron que de los 10,333 casos reportados de (VS) el 43% les sucedieron a niñas que vivían con sus progenitores y padrastros. En Chile, Contreras, et al. (2020) realizaron un estudio en una muestra de 18.006 niños y adolescentes víctimas de delitos sexuales donde se encontró que el 12,2% de las víctimas de la muestra presentó una nueva denuncia durante el período estudiado, en promedio 254 días después de registrado el hecho inicial donde el 40,1% de los casos el agresor es el mismo y en el 59,9% es otro el victimario. En Colombia Landazábal, et al. (2020) investigaron sobre los derechos de niños víctimas de abuso sexual en un Municipio de Santander, indicaron que cuando un niño es agredido sexualmente solo es atendido de manera asistencial y no recibe un trato como sujeto de derecho. Según un informe del observatorio del delito de la Policía durante el 2015 cerca del 35% de los niños, niñas y adolescentes abusados sexualmente oscilan entre los 12 y 14 años del 85,5% (Cerón et al. 2015).

En el informe nacional sobre los derechos de la niñez y la adolescencia se reportó que el Bullying se presenta en un 96%, y en segundo lugar está la violencia sexual con el 64% (Colectivo Interinstitucional por los Derechos de la Niñez y Adolescencia, 2019). Asimismo, Álvarez (2019) declaró que estos actos contra la integridad de los niños y adolescentes son deplorables. Al respecto la encuesta ENARES revela que el 34,6% de los adolescentes fueron víctimas de abuso sexual en la escuela y en el hogar, estos datos se corroboran con el Centro de Emergencia

Mujer (CEM); en el 2017 se registraron 6,597 casos de violencia sexual y por último el Ministerio público en el 2018 refiere que el 76% de las víctimas son menores (INEI, 2019).

Según la Serie Informes Especiales N° 021-2020-DP en el año 2019 se reportaron 5140 casos de abuso sexual, en el año 2020 solo en el primer trimestre (enero-marzo) según el programa Aurora ya existían 1105 casos atendidos de violación sexual hacia niños, niñas y adolescentes. Asimismo, la Defensoría del pueblo (DP, en adelante) ha identificado problemas que han vulnerado los derechos de los mismos como son: asistencia jurídica, defensoría pública a la vida, a la integridad personal, al libre desarrollo y otros. Tal es el caso de Camila que no pudo ser resuelto por el Estado y por ende fue llevado al Comité de los Derechos del Niño de las Naciones Unidas (RTVE, 13 de octubre del 2020). Por otro lado, tenemos las sentencias publicadas por mandato de la Corte Interamericana de Derechos Humanos del caso de Azul Rojas y otros (Ministerio de Justicia del Perú, 2020).

Para lo cual nos hemos planteado la siguiente pregunta ¿Cómo son los procesos intersectoriales que sigue el Estado peruano para los casos de abuso sexual de niños y adolescentes? De la cual deriva el objetivo principal.

El presente estudio tiene relevancia teórica porque nos permitirá analizar los datos recogidos de la realidad a través de documentos e informes y la teoría e interpretación de los investigadores. Asimismo, tiene justificación metodológica porque tomaremos el problema desde la realidad misma, hecho que nos permitirá levantar información y analizarla para que pueda ser evaluada después como estudio base en la solución. Además, permitirá conocer la realidad en la que se encuentran estos niños y adolescentes a fin de intervenir inmediatamente con programas multidisciplinarios y seguimiento de casos.

Dentro de los estudios previos revisados se han considerado los siguientes: Gatuguta, et al. (2019) que investigaron sobre el soporte que brinda el servicio a niños y adolescentes que han experimentado abuso sexual, donde los trabajadores sociales comunitarios con experiencias en Kenia presenciaron que es un problema que golpea a los países de bajos recursos. Según la Organización Mundial de la Salud se debe dar tratamiento a los sobrevivientes, donde solo el 10% de los niños abusados buscan servicios de salud. El trabajo es un estudio cualitativo. Se concluye que los vecinos cuidadores y maestros reportaron que la atención de los niños necesitaba un apoyo interdisciplinario; fue todo un desafío para los trabajadores comunitarios el detectar la falta de intervención de algunas instituciones, por lo que se notó la falta de protocolo del manejo de la situación frente a los niños.

Vuckovic & Precious (2019) investigaron sobre la eficacia de la convención de los derechos del niño en víctimas de abuso sexual en África. Se evidenció el impacto positivo de esta convención (CDN, en adelante) en la defensa del derecho a la salud pública de los niños víctimas de violencia en Kenia, Nigeria y Sudáfrica. A partir de los hallazgos en los tres Estados se refleja que la parte legal se ha visto fortalecida gracias a la CDN.

Correia, et al. (2019) investigaron sobre violencia infantil mediante el relato oral de mujeres que intentaron suicidarse. El objetivo principal fue develar las experiencias de violencia a través de expresiones en violencia intrafamiliar. El estudio fue de enfoque cualitativo fundamentado en la historia oral, esto permitió categorizarlas en: violencia psicológica, física y sexual. Dentro de las consideraciones finales se concluye que esta violencia infringida se relacionó con el comportamiento suicida, lo que permitió trabajar en la prevención del suicidio.

Gutiérrez & Lefèvre (2019) desarrollaron un estudio sobre las experiencias vividas entre padres y tutores frente a la revelación del AS de sus menores hijos para lo cual se entrevistó a 60 padres o cuidadores en un municipio colombiano. Los resultados muestran que la mayor prevalencia se da en la relación entre padres y tutores encargados del cuidado de los hijos en base al fomento del diálogo, escucha, tiempo y cuidado. Las conclusiones del trabajo mostraron que las niñas con mayor porcentaje víctimas de AS tienen estructuras familiares monoparentales y los abusadores son personas cercanas a su entorno.

Fagundes, et al (2018) tuvieron como objetivo describir el perfil de la violencia notificada contra niños y adolescentes en base a la ley N° 13.010. El método de estudio es el análisis de casos registrados en una institución pública a menores de edad y en 53 municipios de Minas Gerais. Los resultados evidenciaron que los casos disminuyeron notablemente después de la aprobación de ley, además las denuncias de violencia sexual a menores aumentaron por parte de los padres y la mayor franja de violencia ocurre entre las edades de 1 a 9 años. La conclusión es que las principales víctimas fueron mujeres entre 15-19 años y los abusos se dieron en los hogares, pero después de la aprobación de la ley hubo un cambio de la víctima, agresor u otro tipo de violencia.

Afandi (2018) en su estudio tuvo como objetivo identificar la prevalencia y el patrón de lesiones en víctimas de violencia sexual en términos del marco legal indonesio. Para este estudio retrospectivo se obtuvieron los informes médico-legales de las víctimas de violencia sexual obtenidos del Centro de Servicios Médicos Forenses, Bhayangkara Hospital Pekanbaru durante cinco años desde el 1 de enero de 2010 hasta finales de diciembre de 2014. La tasa promedio de prevalencia de violencia sexual fue de 13,15/100.000 habitantes al año. Del total de 665 casos, el 94,6%

fueron mujeres. La prevalencia de la violencia sexual fue alta entre las víctimas que vivían en Pekanbaru y la mayoría de ellas eran mujeres. La investigación nos lleva a la conclusión de que en el marco legal de Indonesia la violencia sexual todavía se adhiere a la terminología tradicional, pero está mejorando.

Subijana & Echeburúa (2018) presentaron el estudio de menores víctimas en el proceso Judicial frente al Control de la Victimización Secundaria y las Garantías Jurídicas de los Acusados. Su objetivo fue proponer recomendaciones para testimoniar fehacientemente los casos denunciados, protegerlos de la victimización secundaria al cual pueden ser sometidos y garantizar la culpabilidad de los victimarios en el fuero judicial. Concluyó que se deben marcar pautas para que las víctimas puedan participar del proceso judicial, evitando la revictimización y juzgar la culpabilidad desde la jurisprudencia de los tribunales.

Dentro de los estudios nacionales encontramos los de Arce (2019) en su investigación sobre el análisis de la violación sexual a menores de edad en el sexto Juzgado de Investigación Preparatoria de Lima Norte, 2019, en el cual se analizan las diferentes causas que provocaron el abuso a menores de edad en el distrito donde acontecieron los hechos. Se evaluaron tres casos de violación documentados en los expedientes de la Corte Superior de Justicia de Lima Norte. Finalmente, se concluyó que la violación a menores está asociada a diversas causas: familiares, personales, comunitarias y sociales.

Promsex (2020) reportó el caso de Camila que sufrió abuso sexual por su progenitor y se vio obligada a enfrentar un embarazo forzado llegando hasta el Comité de Derechos del Niño de la ONU. Camila es una niña indígena de una zona rural del Perú que vivía junto a su padre, trabajador de campo, y su madre una persona discapacitada quechuahablante. Su padre abusó sexualmente de ella desde los 9 años y a los 13 quedó embarazada. Luego del aborto espontáneo sufrió persecución y fue acusada como “adolescente infractora”, ordenando diligencias revictimizantes. El Estado vulneró sus derechos a través de sus diferentes instancias la policía y la fiscalía se demoró en la denuncia contra el padre, además no se le dio el Kit de emergencia, abusando de su condición de indígena, quechuahablante, menor de edad y mujer.

Zevallos, et, al. (2016) realizaron un estudio sobre las deficiencias en el sistema de salud y justicia para afrontar los casos de violencia sexual en el Perú. Para lo cual buscó conocer cuáles son los problemas que afectan la protección de los derechos frente a las instancias del Estado. La investigación es cualitativa exploratoria que se realizó en el departamento de Huánuco. Dentro de los resultados se logró identificar los problemas que surgen en la ruta (interinstitucionalidad) las víctimas.

Clasificar las categorías recogidas a partir de testimonios específicos. Dentro de las principales conclusiones de cada cien mil habitantes en el 2010, 5.32% son denunciadas, en el 2014 se pasó a 9.95% de denuncias por cada cien mil habitantes y se encontró que los servicios de atención de salud y Justicia en dicho departamento son vulnerados por la informalidad.

Mujica (2015) realizó una investigación sobre patrones de victimización en violación sexual en adolescentes en cinco regiones del Perú: Ucayali, Madre de Dios, Loreto, Piura y Lima; el patrón de violencia sexual sucedió cuando las víctimas tenían entre 16-17 años. Dentro de los resultados se registró 128 líneas de tiempo, las cuales se categorizaron en: violación sexual denunciada, violación sexual, intento de violación sexual, tocamientos sexuales no consentidos, insinuación, propuesta o amenaza con objetivos de intercambio sexual. Dentro de las principales conclusiones encontramos a) existe un 90% mujeres entre 14 y 17 años, mujeres y menores de edad. b) El 86% de casos ya habían tenido episodios de casos previos de violaciones que se habían iniciado entre los 10 y 13 años. c) Se trata de un contexto de violencia desde un sentido estructural porque en las primeras etapas de la adolescencia se inicia el fenómeno de violencia sexual y disminuye al terminar la adolescencia. d) Existe evidencia de violencia sexual entre los 10-12, 16-17 años como punto de inicio de vulnerabilidad y mayor probabilidad de victimización. e) Los datos muestran que hay una cercanía de agresiones varones con relación familiar o cercana a la víctima. f) Los datos del campo muestran que en el patrón sexual se han denunciado las violaciones ocurridas entre los 16 y 17.

Teorías relacionadas

Dentro del desarrollo se tomarán las siguientes definiciones para la categoría abuso sexual contra Niño, Niña o Adolescente (NNyA, en adelante); según UNICEF (2022) el abuso sexual es un acto de violencia ejercida por un agresor a los menores, en el que no existe consentimiento y tampoco rechazo porque está en juego la desproporcionalidad de edad del abusador. Para la categoría estamentos internacionales se ha considerado analizar el Comité de los Derechos del Niño (ONU) que está integrado por 18 especialistas independientes que brindan seguimiento a la implementación de la Convención sobre los Derechos del Niño por parte de los Estados. Es la que se encarga de vigilar y cuidar que se implementen los dos Protocolos facultativos de la Convención. El primero hace referencia sobre la participación de niños en conflictos armados y el segundo sobre la venta de niños, prostitución infantil y la utilización de niños en la pornografía (Jiménez, 2019).

El estudio se fundamentará en las siguientes teorías: a) Las teorías biológicas que consensuan que la violencia individual y colectiva son producto de los instintos de los seres humanos por su condición natural y la adaptación al medio. La capacidad de adaptación de la especie humana y su lucha por contraponerse a la naturaleza salvaje permite que se imponga la fuerza para sobrevivir Ruiz (2002). Estas teorías tienen distintas interpretaciones, violencia como pretensión, como cualidad de un animal que responde guiado por sus instintos, violencia como técnica de supervivencia entre especies y violencia como impulso para restaurar estados anteriores. Estos componentes teóricos se alejan de la cultura, la moral y la racionalidad porque se desarrollan en el plano instintivo o animal. b) Las teorías psicosociales plantean que los factores externos o contextuales son los predisponen el comportamiento agresivo en los individuos (Pérez, 2019) entre los que destaca las teorías conductistas propuestas por Watson y Skinner que afirman que la violencia es una respuesta a un estímulo condicionado en el que se entremezclan emociones desagradables. Una segunda interpretación lo realizan estos autores al plantear la violencia como respuesta que rodea al organismo, por ende, estos teóricos concluyen que la teoría psicosocial se construye en base al estímulo y respuesta. Todas las emociones, hábitos e incluso el pensamiento y lenguaje se interpretan desde una estructura que pueden ser observada y medida. c) Las teorías sociodinámicas tienen su centro en las teorías de grupos y conflictos, por eso explican que toda violencia es resultado de un fracaso intergrupalo producto del desequilibrio de poder originado por la frustración del rol que juegan estos grupos al momento de interrelacionarse, pero sobre todo la violencia surge por la existencia de individuos desfavorecidos. d) La teoría estructural de violencia, señaló que la violencia surge como consecuencia de los distintos sistemas que se interrelacionan en la sociedad: políticos, económicos, religiosos y culturales. Esto lleva a la afirmación que la violencia no es responsabilidad de los sujetos, sino del contexto estructural al que pertenecen. Por lo tanto, esta teoría se distingue de las teorías sociodinámicas porque el contexto sociopolítico determina las causas de la violencia.

Asimismo, se ha considerado la teoría de la gerencia pública y la toma de decisiones porque es importante para la gestión del tratamiento de los abusos sexuales. Se abordan juntas porque son inherentes y complementarias; sin embargo, existe una brecha muy grande entre la toma de decisiones con la gerencia pública estratégica entre los gestores directos de cada institución del Estado. Al respecto Druker (1992) señaló que en una sociedad poscapitalista el conocimiento es el único recurso económico para esta sociedad neoliberal. Entonces ¿Podemos considerar que cualquiera puede tomar decisiones? Una sociedad atiborrada de

tecnología demandante de conocimiento y saturada de información necesita personas preparadas que se adapten a los constantes cambios. Los funcionarios públicos son los que representan a las instituciones y los que “toman decisiones”, su asertividad va a depender de los niveles de racionalidad, creatividad e inteligencia.

Cada proceso tiene particularidades a favor o en contra frente a la adversidad. La racionalidad puede tener componentes objetivos y subjetivos y esto va a depender de las cualidades cognitivas (Grados y Garza, 2009). Según el estudio de Rodríguez, et al. (2013) se debe considerar importante lo siguiente: Eficacia organizativa y calidad de las decisiones, así como la racionalidad y sus determinantes. Las teoría y estudios demuestran que la toma de decisiones está totalmente relacionada a la gerencia pública estratégica, sin embargo, también encontramos estudios que respaldan que las malas decisiones pueden llevar una mala gestión. También debemos tener en cuenta que existen factores externos que intervienen como son la ética, la corrupción y la axiología (Vargas, 2009)

2. Metodología

El tipo de investigación es de enfoque cualitativo, diseño documental porque se preocupa por la fidelidad de los mismos y por la exploración del análisis por descubrir las coherencias y discordancias; además el investigador es quien selecciona y define la bibliografía (Vara, 2015).

Técnicas e instrumentos

Se revisaron informes anuales y especiales de la Defensoría del Pueblo y Adjuntías (2017-2020) que se encontraron en la página del Ministerio de la Mujer. Documentos, audios y vídeos sobre la corrupción en el Consejo Nacional de Magistratura (CNM). Así como el caso Juez César Hinostroza, la sentencia de casación N°539-2019 y el caso de abuso sexual de Camila que fue llevado al Comité de Derechos del Niño de la ONU. Se utilizó la observación cualitativa, así como la revisión bibliográfica de las bases de datos de revistas científicas porque el investigador explora a profundidad situaciones sociales y mantiene un papel activo y reflexivo frente a los sucesos, eventos e interacciones (Cisterna, 2005).

Dentro del escenario casos de abuso sexual no resueltos y archivados de NNYA se revisaron documentos, revistas científicas indexadas de bases de datos de impacto como son Science direct, Springeropen, Scielo y Redalyc que nos permitieron evaluar cómo es abordado el tema del abuso sexual desde otros países, para lo

cual se sub categorizó, el abuso sexual (AS) en: a) Normalización de la violencia (NV), b) La defensoría del pueblo (DDP), c) Interinstitucionalidad (I) y d) Corrupción de autoridades (CA). Se utilizó la triangulación y la revisión bibliográfica de bases de datos de revistas científicas.

3. Resultados

Sobre la predisposición a la normalización de la violencia encontramos el reporte de UNICEF (2019) que señaló que el 48% de niños y niñas (NNs, en adelante) y el 40% de los adolescentes justifican la violencia; al respecto el 70% de los menores la aceptan por razones de desobediencia y porque consideran que los padres tienen derecho a golpear a sus hijos por sus malas conductas. Por otro lado, los padres que sufrieron violencia en su infancia la ejercen con sus hijos como medida de control. Esto demuestra que la violencia es transgeneracional por los aprendizajes tempranos y el refuerzo social.

Se ha considerado dentro de la normalización la tradición y cultura a Pavez (2016) quien proyectó, en su obra “la niña liberada”, el abuso al que fue sometida por su propio padre durante la infancia y reflexiona sobre este fenómeno enraizado en todas las sociedades del mundo, ella lo llamó el mito del incesto como un mecanismo de dominación masculina como forma del patriarcado; además asegura que no existe protección en los procesos judiciales hacia las víctimas quienes son expuestas a la revictimización. Por otro lado, la tradición judeocristiana en algunos textos bíblicos narra cómo se cometió abuso sexual en niñas y mujeres de manera incestuosa (Koulianou-Manolopoulou et al., 2008).

Se consideró al machismo como estructura jerárquica de género de poder y dominio, asimismo Daros (2014) reflexionó sobre el papel de lo femenino y cómo este prevalece en esta sociedad posmoderna que está asumiendo la mujer y las propuestas ideológicas que la sustentan. En nuestro país tenemos una tradición machista y patriarcal, asimismo Pérez (2020) señaló que el patriarcado se evidencia desde varios aspectos; uno es la desigualdad en los sueldos entre hombres y mujeres, donde las mujeres ganan 30% menos en comparación a los hombres; solo el 7% está presente en juntas directivas de empresas; el tema de los feminicidios que va en aumento; la violaciones sexuales y mujeres desaparecidas y el acoso sexual en los trabajos, siendo el Perú es uno de los países con más violencia de género.

Aún podemos seguir viendo el abuso sexual desde el incesto en NNyA, al respecto Romero, et al. (2020) en su estudio sobre prevención psicosocial en adolescentes señalaron que la violencia debe ser abordada desde un campo epistemológico porque requiere una intervención multidisciplinaria.

Por otro lado, los niños están creciendo en medio de la naturalidad de la violencia a través de los video juegos, los dibujos animados, las series de Netflix, cable, internet, YouTube mediante el uso desmedido de tablets y dispositivos electrónicos que a la larga les generan adicciones. Al respecto encontramos los estudios de Dowsett & Jackson (2019) quienes investigaron el efecto de la violencia y la competencia dentro de los videojuegos tanto para el que gana como para el que pierde, este último presenta doble agresividad. En esa misma línea encontramos en Funk Brockmyer (2015) quien afirma que los juegos violentos desestabilizan emocionalmente y reducen la capacidad de concentración, generando problemas cognitivos. En consecuencia, estamos camino al aumento de la violencia en vez de reducirla, producto de los patrones de formación que se han establecido en culturas autóctonas e indígenas y si a esto se le agregan las secuelas de la violencia política sufrida en nuestro país entre los años 1980 y 2000 en el que se vulneraron los derechos con más 69 mil personas ahora fallecidas, del cual el 79% residía en zonas rurales según el Informe Final de la Comisión de la Verdad y Reconciliación (CVR) (Oelschlegel, 2006).

Al analizar el rol de la Defensoría del Pueblo como ente supervisor sin intervención directa, sino solo de mediación, prevención y advertencia, mas no vinculante en la resolución de conflictos; al respecto tomaremos los datos de la Adjuntía para la Prevención de Conflictos Sociales y la Gobernabilidad (Defensoría del Pueblo, 2020) y la importancia que tiene la protección de las niñas, niños y adolescentes víctimas de la violencia en el contexto de la emergencia sanitaria por COVID-19. Así como los informes anuales, Adjuntías e Informes defensoriales.

Tabla 1.

Informe de la DP de casos de violencia sexual entre los años 2017-2019

Casos de violencia hacia NNyA-CEM			
Año	2017	2018	2019
V. Física	10,142	13,752	17,631
V. Psicológica	13,83	18,911	25,214
V. Económica	116	189	356
V. Sexual	6,593	8,957	12,364
Otros	30,681	41,809	55,565

Nota: DP- Informe anual (2019)

Se revisaron los documentos que emitió la Defensoría del Pueblo como: Informes anuales, Adjuntías, informes defensoriales y otros entre los años 2017 -2020. Hay un tema recurrente en estos documentos mencionados, que el trabajo de este organismo público es prevenir, denunciar y exigir a las autoridades competentes juzgar a los responsables de violencia sexual a menores con toda la rigidez de la legalidad. Este trabajo lo viene ejecutando hace algunos años, invirtiendo esfuerzos y haciendo una labor consensuada con otras instancias públicas. Por ejemplo, el CEM tiene el objetivo de paliar el aumento de casos de violencia sexual, pero como se puede observar en la tabla el aumento es sustancial y preocupante. El año 2017 se registraron 6,593 casos y en el 2019 aumentó a 12,364. La adjuntía 021 (2020) considera que la violencia sexual es uno de los problemas más graves que enfrenta los NNyA. Lo que respecta a la violencia sexual se identificó que el 92% fueron contra niñas y adolescentes mujeres, es decir 4739 casos en las regiones trabajadas. A su vez en la crisis sanitaria, producto de la COVID-19 que atravesó nuestro país, se registraron durante el primer semestre 13, 250 llamadas de niñas, niños y adolescentes que alertaron violencia. A su vez el CEM atendió 2374 casos de violencia sexual contra este grupo etario por parte de personas cercanas a su entorno. Frente a esta situación surge la interrogante de quiénes son los responsables de estos casos. En la adjuntía 006-2019 se reconoce la responsabilidad del Estado y falta de compromiso de la ciudadanía sobre las falencias en las medidas de prevención. Al referirse a las instancias judiciales se considera que los malos funcionarios y la burocracia dilatan el normal proceso de las denuncias es porque muchas de las familias han normalizado la violencia por miedo hacer discriminadas o por falta de recursos económicos para hacerles seguimiento.

En consecuencia, hemos observado que entre los años 2017 y 2018 existe un patrón de 2 ratio, entre el 2018 y 2019 de 3 ratio, y para el 2019 y 2020 sigue aumentando a 4 ratio con esto se demuestra que las intervenciones y los programas que viene realizando el Estado como son: Aurora, La implementación de los Centro de Emergencia Mujer (CEM), el Centro de Salud Mental Comunitaria (CSMC), el programa Barrio seguro y otros no están previniendo la violencia sexual, ni mucho menos están articulando, sistematizando, ni haciendo seguimiento.

Al analizar la interinstitucionalidad frente a los casos de abuso sexual en NNyA se han considerado a la burocracia como parte de la obstaculización, así mismo la Defensoría del Pueblo (2020) reconoció que tiene dificultades en la implementación de las disposiciones publicadas durante el estado de emergencia para la atención a las víctimas de violencia, además que de los diversos casos que están recibiendo, solo están atendiendo los de situaciones de gravedad y flagrancia. Asimismo, informan que la Policía Nacional y el Ministerio Público deberían actuar

de inmediato y seguir las investigaciones sobre todo en las zonas rurales y que no se están interrelacionando con el Ministerio de la Mujer y poblaciones Vulnerables para garantizar protección especial a las víctimas. Según los datos estadísticos del RENIEC, SIS y MINSA a diario diez adolescentes de 15 años y cinco niñas menores de 15 años se convierten en madres producto de embarazos por violencia sexual y 4 de cada 10 adolescentes abandonan la escuela por un embarazo no deseado.

Interculturalidad aquí citaremos el caso de una menor de edad que fue discriminada por ser quechuahablante, indígena y mujer. En el caso de Camila, ella fue denunciada por una enfermera ante la Fiscalía presuntamente por haber provocado el aborto que tiene una condena de hasta dos años de pena privativa de la libertad solo por haber dicho en una entrevista anterior que no deseaba tener al niño. Según el enfoque de derecho debió primar la importancia de la comprensión y el entendimiento en su lengua nativa, por lo que debió tener acceso a la igualdad y contar con traductores. Por otro lado, encontramos barreras en los procesos por la burocracia; al respecto, estudios de Rumiche (2019) señalaron que la burocracia es una barrera que impide la celeridad de los procesos por falta metodología de los administrados y la administración pública del cumplimiento legal y razonable.

Al analizar corrupción de autoridades que no cumplen con la defensa de las víctimas encontramos casos que han sido archivados o minimizados por tráfico de influencias y la corrupción de autoridades. Asimismo, encontramos que Luján (2019) en su estudio indica que los funcionarios cometieron delitos de corrupción y deberían hacerse responsables de los mismos; sin embargo, los mecanismos tradicionales del sistema son débiles ante el abuso de poder, entonces la alternativa es la activación de mecanismos sociales como el *accountability* social. Al respecto tenemos el caso de los audios del escándalo de Consejo Nacional de la Magistratura (CNM, en adelante) en el mes de julio-agosto 2018 donde se registraron conversaciones entre fiscales, jueces supremos, congresistas, empresarios y magistrados negociando sentencias, juicios y sobornos para mantenerse en la cúpula del poder judicial y en las más altas esferas como era el CNM. También encontramos el caso deplorable del Presidente de la Sala Suprema "caso del Juez César Hinostroza que negociaba el caso de una desfloración a una menor de 10 y 11 años que fue atacada sexualmente, esta conversación se produjo un mes después que se aprobara la ley de cadena perpetua a violadores de menores de edad y se negociaba la reducción de la pena o la declaración de la inocencia (IDL, reporteros, 2018).

Por otro lado, vemos en la Casación N° 539-2019 emitida por la Sala Penal Permanente de Junín el caso de una menor violada sexualmente por el padrastro quien pasa todas las pruebas del informe pericial psicológico que fundamenta que

por su conducta de “*bordeline*” no se sustenta el abuso y teniendo la prueba del médico legal de que sí hubo desfloración por lo que se declara nula la sentencia. En este caso se observa la mala gestión que se realizó en todas las instancias en las cuales se sometió a la menor a la revictimización durante un año. Ya que en el 2018 el victimario fue condenado en primera instancia y casi un año después en segunda instancia se revoca la sentencia condenatoria (Corte Suprema de Justicia de la República, 2020).

4. Discusión

Sobre la predisposición de la normalización de la violencia como uno de los procesos que ha obstaculizado la resolución del abuso sexual y que ha sido llevado a estamentos internacionales encontramos que (Correia et al., 2019) reportaron sobre la violencia intrafamiliar sexual, psicológica y física y cómo esto se relaciona con el comportamiento suicida; en esa misma línea UNICEF (2015) reportó como los menores de edad aceptan que es normal que los padres los castiguen cuando se portan mal. En consecuencia, aceptar que la violencia es normal para la mejora de la conducta es vista con naturalidad; sin embargo, sabemos que es dañino a la misma vez. Inclusive la mayoría de casos de abuso sexual sucede dentro del ámbito familiar; al respecto Gutiérrez et al., (2019) evidenciaron que las niñas son víctimas con frecuencia dentro de la estructura familiar y que los abusadores están en su entorno y cerca de ellas.

Analizar el rol de la Defensoría del Pueblo (2017-2020) frente a los casos de abusos sexuales en NNyA es importante que una entidad los defienda, así mismo Fagundes et al., (2018) afirmaron que, en el contexto brasileño, el índice de violencia contra los NNyA aumentó al aprobarse la ley 13010. Por otro lado, encontramos el estudio de Vuckovic et al. (2019) que evidenció el impacto positivo de la intervención de la Convención de los Derechos del Niño (CDN) en la reparación de los niños víctimas de abuso sexual. Por otro lado, encontramos el caso de “Camila” ocurrido en Perú, donde se agotaron todas las instancias y lo único que recibió fue desprotección por parte del Estado; al respecto la DP (2019) emitió una nota de prensa donde recomienda al Estado peruano la modificación inmediata de la Guía sobre el aborto terapéutico para la atención de la población vulnerable y la atención integral tras dos años de haber sido revictimizada y perseguida como adolescente infractora. Al respecto Promsex (2020) llevó a cabo su defensa hasta el Comité de Derechos del Niño de la ONU porque como ya se detalló, el Estado se convirtió en su verdugo.

En la interinstitucionalidad frente a los casos de abusos sexual en NNyA encontramos que la falta de comunicación e intervención frente a un abuso sexual no se da efectivamente; al respecto, los estudios de Gatuguta, et al. (2019) investigaron la importancia de velar por las víctimas de abuso sexual que necesitaban apoyo interdisciplinario e intervención de algunas instituciones y el soporte desde los centros comunitarios, creando protocolos de atención en Kenia. Observamos que en la mayoría de casos las personas encargadas de atender estos casos de abusos no saben cómo afrontarlo y manejarlo; por lo que es importante sensibilizar y capacitar al personal médico. Promsex (2020) reportó que en el caso de “Camila” el Estado vulneró sus derechos desde la Comisaría, la fiscalía y el Ministerio de Salud al demorarse en tomarle la denuncia contra el padre y al no entregarle el kit de emergencia. Asimismo, encontramos que Zevallos et al., (2016) realizaron un estudio en víctimas de violencia sexual en el Perú, encontrándose que, por cada cien mil habitantes en el 2010, 532 son denuncias, en el 2014 se pasó a 995 denuncias por cada cien mil habitantes. Se reportó que los servicios de atención de salud y Justicia en dicho departamento a pesar que presentan una ruta de atención a las víctimas estas son vulneradas por la informalidad. La falta de liderazgo, sistematización y seguimiento evidencia la incapacidad del Estado.

La corrupción de autoridades frente a los casos de abuso sexual en NNyA la vemos que dentro de las competencias de la DP, la cual no se abastece y por ello culpa al Estado y lo exhorta a que intervenga en programas de prevención de la violencia a niños y adolescentes. La DP no es vinculante en la resolución de conflictos, solo tiene función normativa. En este contexto, resulta fundamental tomar en cuenta la Ley N° 30364. Asimismo, encontramos en Subijama et al., (2018) preocupación por proteger a las víctimas garantizando la culpabilidad de los acusados en el proceso judicial y evitando la revictimización. Por otro lado, encontramos el problema de la burocracia y la demora en los procesos; al respecto Arce (2019) investigó como se analizan los casos de abuso en un Juzgado de investigación preparatoria en Lima y dentro del análisis documentario encontró que existen causas familiares, personales, comunitarias y sociales que están asociadas con el abuso.

5. Conclusiones

Debido a que los procesos carecen de una efectiva articulación intersectorial; existe mala interpretación legal, minimización de los hechos y revictimización de los menores por falta de investigación y seguimiento de los casos para una mejor intervención por lo tanto se llega a las siguientes conclusiones:

Existe predisposición a la normalización de la violencia por tradición y cultura porque nuestra sociedad es machista y patriarcal lo que ha provocado en muchos lugares de nuestro país que las víctimas sufran la discriminación y abandono por parte de las instancias públicas para continuar con el proceso.

La DP no desempeña funciones de juez o fiscal ni sustituye autoridad alguna porque no dicta sentencias, no impone multas ni sanciones, solo se limita a elaborar informes con recomendaciones o exhortaciones a las autoridades del Estado, reconociendo falencias en muchos de sus programas de implementación para disminuir los casos de violencia sexual.

Existe falta de comunicación e interacción entre las diferentes instituciones que intervienen en el proceso del abuso sexual de NNyA debido a los mecanismos de regulación de la burocracia y tecnocracia en la toma de decisiones y el arte de gerenciar, la falta de conocimiento en el afrontamiento de estos casos, la incompetencia del Estado a través de sus operadores de justicia, así como la corrupción en todas las altas esferas del poder y otros. Existe desconocimiento deontológico, tráfico de influencias y corrupción de autoridades.

Por lo expuesto, se infiere la incompetencia de algunas instituciones del Estado donde las víctimas de abuso sexual agotan todos los mecanismos de su defensa y recurren a estamentos internacionales como la ONU y la Corte Interamericana de Derechos Humanos.

5. Recomendaciones

Se recomienda a la Defensoría del Pueblo ser una entidad más activa y vinculante frente a las diversas instituciones involucradas para mejorar los procesos y dinámicas de atención, así como brindar seguimiento a los casos por abuso sexual en menores de edad. También se deben realizar campañas, programas de prevención a las familias, escuelas y comunidades con la participación de los gobiernos locales a través de políticas públicas, porque el abuso sexual va en aumento por la falta de respaldo y liderazgo del Estado y sus autoridades.

A la Contraloría de la República una mayor vigilancia contra los actos de corrupción de autoridades como jueces y fiscales a fin de mejorar los mecanismos en defensa de los menores de edad para que no exista la necesidad de recurrir a instituciones internacionales.

Asimismo, al Ministerio Público, Ministerio de la Mujer, Ministerio del Interior, Ministerio de Justicia las instamos a mejorar la articulación intersectorial para la sistematización de los casos para una mejor intervención.

7. Referencias

Arce, A. (2019). *Análisis de la violación sexual a menores de edad. Sexto Juzgado de Investigación Preparatoria de Lima Norte, 2019*. [Tesis de maestría. Universidad César Vallejo-Olivos Lima. Perú].

Afandi, D. (2018). Medicolegal study of sexual violence cases in Pekanbaru, Indonesia: prevalence, pattern, and Indonesian legal framework. <https://ejfs.springeropen.com/articles/10.1186/s41935-018-0067-5>

Álvarez, R. Machaca, A, Mamani, O. (2019) Eficacia de un programa psicoeducativo para prevenir el abuso sexual en menores de educación primaria. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7083953>

Brockmyer, J. (2015). Playing Violent Video Games and Desensitization to Violence. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America*, 24(1), 65-77 <http://dx.doi.org/10.1016/j.chc.2014.08.001>

Bjorkenstam, Charlotte, Menheimer Louise, Loftrom, M. (2020). Diferencias relacionadas con la orientación sexual en la satisfacción sexual y los problemas sexuales: un estudio poblacional en Suecia. *The Journal Sexual Medicine*. <http://doi.org/10.1016/j.jsxm.2020.07.084>

Cerón et al (2015). Caracterización de los casos de abuso sexual valorados en los servicios de urgencias y consulta externa de una institución hospitalaria de primer nivel en el Departamento del Cauca, 2007 – 2015. <http://www.scielo.org.co/pdf/reus/v19n2/0124-7107-reus-19-02-00226.pdf>

Cisterna, F. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa, *THEORIA Ciencia Arte y Humanidades* 14(1):61-71. ISSN 0717-196X

Colectivo Interinstitucional por los derechos de la niñez y adolescencia (2019). *Informe nacional sobre los derechos de la niñez y adolescencia*. <http://bvs.minsa.gob.pe/local/MINSA/4971.pdf>

Contreras Taibo L., Huepe Artigas D., Navarrete García G. (2020). *Magnitude and characteristics of revictimization through child sexual abuse in Chile Legal and Criminological Psychology*, 25(1), 33-46

Corte Suprema de Justicia de la República (2020). *Sala Penal Permanente Casación N° 539-2019*. Junín

Correia, Cíntia Mesquita, Gomes, Nadirlene Pereira, Diniz, Normélia Maria Freire, Andrade, Isabela Carolyne Sena de, Romano, Cátia Maria Costa, & Rodrigues, Gilmara Ribeiro Santos. (2019). Violencia infantil y adolescente: relato oral de mujeres que intentaron suicidarse. *Revista Brasileira de Enfermagem*, 72 (6), 1450-1456. Publicación electrónica 21 de octubre de 2019. <https://dx.doi.org/10.1590/0034-7167-2017-0814>

Defensoría del Pueblo (2019). Nota de Prensa N° 068/OCII/2019. <https://www.defensoria.gob.pe/wp-content/uploads/2019/03/NP-068-19.pdf>

Defensoría del Pueblo (2020). *Prevención de Conflictos Sociales y la Gobernabilidad*. <https://www.defensoria.gob.pe/adjuntia/prevencion-de-conflictos/>

Daros, W. (2016). La mujer posmoderna y el machismo. *Franciscanum*, 162 LVI 107-129 <http://www.scielo.org.co/pdf/frcn/v56n162/v56n162a05.pdf>

Dowsett, A. & Jackson, M (2019). El efecto de la violencia y la competencia dentro de los video juegos sobre la agresión. *Computadoras en el comportamiento humano*, 99 (10) 22-27. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0747563219301773>

Drucker, P. (1994). *Management: Task, responsibilities, practices: Haper and Row*

Efevbera, Y., & Bhabha, J. (2020). Defining and deconstructing girl child marriage and applications to global public health. *BMC Public Health*, 20(1). <http://dx.doi.org/10.1186/s12889-020-09545-0>

El-Gazzar, AF, Aziz, MM, Mohammed, HM et al. (2020). La violencia conyugal y sus determinantes entre las adolescentes casadas en el Alto Egipto. *J. Egipto. Público. Salud. Assoc.* 95, 28. <https://doi.org/10.1186/s42506-020-00057-8>

Fagundes, D., Zanin, L., Bovi, G. y Flório, F. (2018). Violencia contra niños y adolescentes: perfil y tendencias derivadas de la ley N° 13.010 *Rev.Bras.Enferm* 71(3) <https://doi.org/10.1590/0034-7167-2017-0048>

Gatuguta, Colombini, Syi Soremekun & Devries (2029). Supporting children and adolescents who have experienced sexual abuse to access services: Community health workers' experiences in Kenya. <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0145213419304211>

Gutiérrez, C & Lefèvre, F. (2019). Descubrimiento del abuso sexual del niño: revelación o silencio. *Revista Cubana de Salud Pública*, 45(1), e1320. Recuperado en 10 de noviembre de 2020, de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S086434662019000100007&lng=es&tlng=es

Grados, R., y Garza, M. (2009). Análisis de los factores en la toma de decisiones estratégica de los directores de las IES públicas y privadas. *Investigación administrativa*, 38(103), 22-37.

IDL- Reporteros (8 de julio del 2018). *Nuevos audios revelan cómo el juez supremo César Hinostroza discute sobre un caso de violación a una menor en el que parece contemplar una redacción de pena o incluso absolución; mientras que en otro coordina con un ex juez una aparente reunión utilitaria con el presidente de la República*. Martín Vizcarra. <https://www.idl-reporteros.pe/hinostroza-despacha/>

Instituto Nacional de Estadística e Informática (2019). *INEI presentó resultados de la Encuesta Nacional sobre Relaciones Sociales*. <https://m.inei.gob.pe/prensa/noticias/inei-presento-resultados-de-la-encuesta-nacional-sobre-relaciones-sociales-2019-12304/>

Oelschlegel, A. (2006). *El Informe final de la Comisión de la Verdad y Reconciliación en el Perú. Un resumen crítico respecto a los avances de sus recomendaciones*. Anuario de derecho constitucional Latinoamericano. UNAM

Jiménez E. (2019). *La cooperación internacional para la protección integral de la infancia hacia un tribunal internacional de los derechos de los niños*. (Tesis doctoral). Universidad Autónoma del Estado de Morelos

Koulianou-Manolopoulou, Panagiota & Fernández Villanueva, Concepción (2008). Relatos culturales y discursos jurídicos sobre la violación. *Athenea Digital. Revista de Pensamiento e Investigación social*, 14, 1-20 <http://dx.doi.org/10.5565/rev/athenead/von14.470> Lévi-S

Landazábal Valbuena, M. y Estrada Jaramillo, L. (2020). Restablecimiento de derechos de niños víctimas de abuso sexual en el municipio de Girón-Santander. *Área socio jurídica* 28 (2020) <https://doi.org/10.37511/viajuris.n28a4>

Luján Andrade, G. (2019). *La contribución de los escándalos políticos al ejercicio de la accountability de actos de corrupción. El caso del escándalo de los CNM audios*. (Tesis de Maestría en Ciencias Políticas). Pontificia Universidad Católica del Perú. <https://search.proquest.com/openview/84733a5467b99a84ea4cod68977e4699/1?cbl=51922&diss=y&pq-origsite=gscholar>

Ministerio de Justicia del Perú (2020). Sentencias publicadas por mandato de la Corte Interamericana de Derechos Humanos. <https://www.minjus.gob.pe/sentencias-publicadas-corteidh/>

Mujica, J. (2015). *Patrones de victimización en casos de violación sexual a mujeres adolescentes en el Perú: Promsex*

Oliveira, N., Moraes, Claudia Leite de Junger, Washington Leite y Reichenheim, Michael Eduardo. (2020). Violencia contra niños, niñas y adolescentes en Manaus, Amazonas: estudio de caso descriptivo y análisis de la completitud de los formularios de notificación, 2009-2016. *Servicios de epidemiología y salud*, 29(1), e2018438. <https://doi.org/10.5123/s1679-49742020000100012>

RTVE (13 de octubre del 2020). *El comité de la ONU evalúa el caso de una niña peruana violada y denunciada por abortar*. <https://www.rtve.es/noticias/20201013/comite-onu-evalua-caso-nina-peruana-violada-denunciada-abortar/2044410.shtml>

Pavez, I. (2016). El incesto como tabú y la liberación de la víctima. *Athenea Digital*, 16(3), 285-300. <http://dx.doi.org/10.5565/rev/athenea.1966>

Pérez, C. (2019). La violencia de género en los jóvenes. Una visión general de la violencia de género aplicada a los jóvenes en España. http://www.injuve.es/sites/default/files/adjuntos/2019/07/estudio_violencia_web_injuve.pdf

Pérez, F. (2020). Brechas inequidades y muerte de mujeres: expresiones del patriarcado en el Perú. *Ideele Revista* N° 285 <https://revistaideele.com/ideele/content/brechas-inequidades-y-muerte-de-mujeres-expresiones-del-patriarcado-en-el-per%C3%BA>

Promsex (12 de octubre de 2020). *El caso de Camila, una niña indígena abusada sexualmente que enfrentó un embarazo forzado, llega al Comité de Derechos del Niño de la ONU*. <https://promsex.org/el-caso-camila-llega-al-comite-de-derechos-del-nino-de-la-onu/>

Promsex (12 de octubre de 2020). *#Justicia para Camila llega a ONU* (archivo de video). <https://www.youtube.com/watch?v=pR8yihSCwH4>

Rodríguez-Ponce, E., Pedraja-Rejas y Araneda-Guirriman, C. (2013). El proceso de toma de decisiones y la eficacia organizativa en empresas privadas del norte de Chile. *Ingeniare. Revista chilena de ingeniería*, 21(3), 328-336. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-33052013000300003>

Rodríguez, A. y Pérez, A. (2017). Métodos científicos de indagación y de construcción del conocimiento. *Rev.esc.adm.neg* (82) DOI: <https://doi.org/10.21158/01208160.n82.2017.1647>

Romero, S., Cueva, G. y Guevara, J. (2021). Análisis de las políticas públicas en la prevención social de la adolescencia. En V.O, Carlos (Ed.), *Anticorrupción, modernización del estado y gobierno transparente* (228-245). Universidad César Vallejo

Ruiz, Y. (2002). *Biología, cultura y violencia*. http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/79630/Forum_2002_13.pdf?sequence=1

Rumiche Inga, S. (2019). *Hacia una metodología de análisis de examen de procedencia en la procedencia en el procedimiento de eliminación de barreras burocráticas*. [Tesis de segunda especialidad. Pontificia Universidad Católica del Perú].

Serie Informes Especiales N° 021-2020-DP (2020). *Problemática en la atención de casos de violencia sexual de niñas, niños y adolescentes en el contexto de la emergencia sanitaria por covid-2019*. Perú: Defensoría del Pueblo

Silva, Ana Jéssica Cassimiro da, Trindade, Ruth França Cizino da, & Oliveira, Larissa Lages Ferrer de. (2020). Presunción de abuso sexual en niños y adolescentes: vulnerabilidad del embarazo antes de los 14 años. *Revista Brasileira de Enfermagem*, 73 (Supl. 4), e20190143. <https://dx.doi.org/10.1590/0034-7167-2019-0143>

Subijana, I. & Echeburúa, E. (2018) Los Menores Víctimas de Abuso Sexual en el Proceso Judicial: el Control de la Victimización Secundaria y las Garantías Jurídicas de los Acusados. *Anuario de Psicología Jurídica* (2018) 28 22-27. <https://journals.copmadrid.org/apj/archivos/articulo20180202115510.pdf>

UNICEF (2015) 70 años por todos los niños. Informe anual: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. https://www.unicef.org/media/50056/file/UNICEF_annual_report_2015_SP.pdf

UNICEF (2016) Para cada niño, reimaginemos un mundo mejor. Informe anual: Nueva York: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. <https://www.unicef.org/media/71156/file/UNICEF-informe-anual-2019.pdf>

UNICEF (2022) teoría del cambio sobre violencia sexual infantil, 2022- Ecuador. https://www.unicef.org/ecuador/media/3801/file/Ecuador_TOC_ABUSO_SEXUAL.pdf

Vuckovic S. & Precious E. (2019). *Effectiveness of the Convention on the Rights of the Child in realization of the right to a remedy for Child victims of violence in Africa. Abuso infantil neglig.* 110 (1) doi: 10.1016/j.chiabu.2019.104307

Vara, A. (2015). *7 pasos para elaborar una tesis. Cómo elaborar y asesorar una tesis para ciencias administrativas, Finanzas y Humanidades: MACRO*

Vargas, J. (2009). Ética, corrupción y burocracia. *PERSPECTIVAS*, 24, 209-226 <https://www.redalyc.org/pdf/4259/425942160011.pdf>

Zevallos, N. Mujica, J. y Vizcarra, S. (2016). *Problemas en los servicios de salud y justicia en la atención a víctimas de violación sexual en el Perú.* Promsex

Conductas autolesivas sin intención suicida: Necesidad de promoción de la salud mental

Eddy Eugenio García García¹
Jaquelin Kory Cano Quevedo²
Rossana Villanueva Ospinal³

RESUMEN

El presente estudio es la respuesta a la pregunta que los investigadores se plantean frente a una realidad problemática que va creciendo y que de manera sistemática va incorporando cada vez más adeptos; es así que las conductas autolesivas o autodestructivas sin intención suicida es un acto en el cual la persona se hace daño así mismo de manera descontrolada, específicamente con quemaduras, cortes, el abuso de algún tipo de sustancias psicoactivas, pellizcos, rasguños, incluso, la ingesta de alimentos, que como consecuencia se realiza por lo general de forma repetitiva, en las que no se encuentra considerada el suicidio. Dichas conductas son la respuesta a algunas distorsiones en la percepción de las personas entre los 11 a 19 años de edad en las que el ser humano busca encubrir sentimientos de inferioridad, frustración, ira o dolor emocional y recurre en aliviar por un momento la sensación que puede estar experimentando, pero que al ser constante puede desatar un diagnóstico depresivo y con ello el suicidio. Es por ello, que se muestran los factores condicionantes, los factores de riesgo, y las diversas técnicas que buscan promocionar la salud mental de forma inmediata, en este caso de los adolescentes.

Palabras clave: Conductas autolesivas, adolescentes, autoinjurias.

¹ ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3267-6980>

² ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-5500-6707>

³ ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-9658-387>

1. Introducción

Las conductas autolesivas son acciones que causan daño físico, pero sin el propósito de quitarse la vida y se pueden presentar de diversas formas; son recursos psicológicos que la persona acepta para enfrentar momentos estresantes, indagando de forma inconsciente un consuelo, un respiro al dolor psicológico. De tal manera que no se rechaza la probabilidad de un final trágico. Se han investigado diversos enfoques de estas conductas autolesivas, por medio de un enfoque clínico, insertado en los trastornos mentales, incluso, se ha visto como una acción con el objetivo de captar la atención.

En tal sentido, por medio de este trabajo se ha revisado el origen y las causas de las conductas autolesivas, considerando que estas acciones son fenómenos no investigados, además es verídico que las mayores víctimas son los adolescentes en el ámbito educativo transformándose en una dificultad de salud pública que requiere de nuestra atención, evidenciando la necesidad de promover acciones que redunden en beneficio de la salud mental en los adolescentes.

2. Método

El presente estudio tiene un diseño cualitativo, según Czarniawska (2004) los diseños narrativos intentan comprender situaciones, fenómenos, procesos el cual implica razonamiento e interacción. A su vez, según su división es de tópico porque está centrado en un tema específico (Mertens, 2010) y hace referencia a que el indagador pone en contexto la época y lugar donde sucedieron las vivencias y, arma los acontecimientos, la secuencia de sucesos y los resultados, a su vez reconoce categorías y temas en los datos narrativos, para poder escribir una narrativa global. El estudio fue de tipo básico porque su propósito fue elaborar información en función de las variables, además de tener a manera de cimientos las teorías referidas y es de corte transeccional debido a que el estudio se realizó en un único ambiente específico (Tamayo, 2013). Las fuentes empleadas para la revisión de literatura científica fueron extraídas de Scielo, EBSCO, Google académico y Redalyc.

3. Resultados

Modelos teóricos. Los comportamientos autolesivos generan una marca en la sociedad porque las personas se causan lesiones en distintas partes del cuerpo; la adolescencia es una etapa complicada donde muchas veces se presentan problemas de índole psicológico y en algunas ocasiones síntomas patológicos. Considerando las diferentes evidencias médicas y prácticas se ha demostrado que no se les da la debida importancia, favoreciendo las dualidades en el campo de la salud mental; también estas conductas se producen debido al efecto nocivo del entorno donde se desenvuelven (Ale et al., 2019). Estos comportamientos hablan de las diversas prácticas que ejecuta una persona con el propósito de generarse daños físicos voluntariamente, tales como: ingesta de veneno, quemaduras, incisiones en la piel, entre otras. Desde el año 60 se observó un aumento de conductas autolesivas en los adolescentes durante la presencia de diagnósticos psicológicos como depresión, anorexia o bulimia. Por otro lado, es fundamental referir que son pocos los estudios ejecutados en relación con las conductas autolesivas en niños y púberes, siendo reconocido porque estos casos se incrementan. Acevedo et al. (2020) manifiestan que las autolesiones son acciones en las que se provocan daño a sí mismos a fin de manejar una situación emocional que no sabe cómo afrontar. En tal sentido, el adolescente es más vulnerable al estar expuesto a comportamientos de peligro.

La Agencia Peruana de Noticias Andina (2019) y el Instituto Nacional de Salud Mental Honorio Delgado Hideyo Noguchi del Ministerio de Salud - Perú, mencionan que durante el 2017 se quitaron la vida 295 personas, en el 2018 lo hicieron 385 y hasta el mes de abril del 2019 las cifras de suicidios alcanzaron los 110 casos; las principales causas fueron: la ingesta de veneno, objetos punzocortantes (cuchillos, navajas, corta uñas) y saltos al vacío; evidenciando que los datos estadísticos mencionados muestran un alarmante aumento de suicidios. Teniendo como antecedentes con mayor relevancia al autor Kogan (2017), el cual realizó una investigación sobre los factores de riesgo relacionados al intento de suicidio en adolescentes de la ciudad de Lima, Perú, donde explica los factores clínicos frente al suicidio, se obtuvo como conclusión que las mujeres presentan cifras elevadas en comparación al sexo masculino. Del mismo modo, se realizaron otras investigaciones en centros educativos de diferentes pueblos del Perú, así como en Lima (Verde, 2018) y también en las provincias donde se tuvieron resultados similares; en otras situaciones se evidencia una alta práctica del cutting. Los adolescentes se han enfrentado a situaciones que provocan descontrol, saliendo a relucir nuevas conductas significativas para su desarrollo (Cornella, 2018). Esta situación comprende algunos factores como beber, fumar

o comer excesivamente; aunque estos generen un problema, la prioridad es explorar situaciones agradables, aunque también aparecen conductas similares como jalarse el cabello, pestañas, cejas, incrustarse objetos debajo de la piel, ingerir sustancias extrañas, etc. Según las distintas indagaciones con relación a las conductas autodestructivas, estas son provocadas con la finalidad de minimizar el estrés (Agüero et al. 2018). A partir de esta teoría, se enfatiza que, la autolesión como acción tiene como finalidad minimizar los sentimientos negativos del sujeto, ya que está relacionada a factores de riesgo psicológicos. Diversos autores manifiestan que los comportamientos autolesivos se perciben en distintas formas. En primera instancia, tocando la teoría psicodinámica del suicidio; Freud, 1920 (citado por Yam, 2017) el cual, expone la autodestrucción de los seres humanos pone en énfasis la dualidad entre el amor y el odio, donde manifestaba que regularmente están presentes en los suicidas mediante las pulsiones (vida y muerte).

Frente a este aporte, Horney (1950, citada por Valerezco, 2018) en desacuerdo con el pensamiento de Freud, refirió que en diversas situaciones las conductas autodestructivas parten de la cultura, religión, política y hasta de la imagen de los padres que contribuyen negativamente en el crecimiento de los adolescentes porque interiorizan en ellos actitudes neuróticas de desesperación, manifestando incompatibilidad entre el crecimiento del yo idealizado y el verdadero yo y abriendo paso al lineamiento del yo. La teoría biológica – genética manifiesta que las conductas autolesivas se asocian a la depresión, Campanilla (1985, citado por Gonzales et al. 2018) disgrega dos tipos de depresión: el primero está relacionado con el incremento de la serotonina (serotoninérgica), en segundo lugar, está la deficiencia de serotonina que provoca un problema de falta de placer, tristeza, desinterés por sus actividades, cansancio (enérgica). Agüero et al. (2018) indican que hay factores que causan estrés por lo que los adolescentes realizan conductas autodestructivas los cuales son: conflictos escolares (5%), abuso sexual (5%), problemas entre pares (7%), conflicto de pareja (15%), crisis vitales (18%), sentimientos de soledad (10%), problemas familiares (23%). También, estas actitudes priorizan inconscientemente o conscientemente para captar la atención, castigarse a sí mismo, encontrar culpables, intentar manipular con sus actitudes. La investigación ejecutada en relación con las acciones autodestructivas consecutivas al año es de 4% en los adolescentes. Según Brunner et al. (2017) evidenciaron que los individuos normalmente están dentro de las edades de 10 a 15 años; así mismo, también se ha encontrado estas conductas en adultos de hasta 30 años con menor frecuencia.

Finalmente, cabe resaltar que los comportamientos autolesivos en su mayoría surgen en mujeres que están atravesando la adolescencia; Fleta (2017) manifiesta que esto último no es muy fiable ya que en la población adulta existen datos ambiguos que dificulta garantizar lo anteriormente mencionado. Durante 1980 en los países europeos, Estados Unidos y Australia la tasa de las conductas autolesivas tuvo un incremento; según un estudio dirigido por la Universidad de Oxford y realizado en Inglaterra y Escocia se encontró que uno de cada 130 adolescentes desarrollaba estas conductas, puesto que parte de los pacientes con menos de 20 años ingresaban al Hospital General con autolesiones, así mismo se encontró que con el pasar de la edad la incidencia en las mujeres era mayor que en los hombres, presentando una cifra del 91,2% para las mujeres y un 82.5% en los varones (CNN, 2018). Javierre et al. (2016) señalan que las jóvenes suelen realizarse cortes y los hombres quemaduras para autolesionarse. Conforme a ello, se detallan los rangos observados de estos tipos de autolesiones en los individuos teniendo un 85% en cortes de piel, un 30% en quemaduras, un 32% en golpes y finalmente un 7% en acciones como punciones, rasguños, jalarse el cabello, darse pellizcos y envenenarse.

Factores condicionantes. Este tipo de conducta se puede interpretar como una acción premeditada con el objetivo de realizarse daño físico sin tener una intención suicida. Así mismo, este tipo de conceptualización involucra factores como el alimentarse demasiado, fumar, ingerir licor, realizarse dibujos en el cuerpo o colocarse piercings que, a pesar de causar un daño en el hombre, su práctica está basada en la búsqueda del placer, considerándoseles como autoinjurias. En su mayoría estas conductas se generan debido a una afección psicológica, ya que usualmente es un mecanismo para proyectar sus emociones negativas a nivel corporal debido a que se realizan rasgaduras, arañazos, quemaduras, golpes, cortes de piel, entre otros, entendiéndose que es una manera de externalizar todo lo que un individuo no puede comunicar de forma verbal. En algunas circunstancias estos individuos suelen no sentirse vivos decidiendo golpearse para sentir lo contrario. Parte de estas conductas se realizan para reducir los dolores emocionales, ya que consideran que es más sencillo manejar el dolor físico. En otras situaciones, la sensación del sufrimiento genera una sensación de libertad frente a la ansiedad para los adolescentes, es decir, aliviar los sufrimientos psicológicos vía las conductas autolesivas.

Por otro lado, Ospina et al. (2019) manifiestan que las conductas relacionadas a la autolesión no suicida se detallan de la siguiente manera:

En el tipo de autolesión severa se encuentran la intoxicación por ingesta de estupefacientes o alcohol como trastornos de identidad asociados a la integración corporal. Dentro de la autolesión estereotipada se toman en cuenta la neuropatía hereditaria, el autismo, el retardo mental, Síndrome de Giles, Síndrome de Tourette y en último caso la autolesión compulsiva impulsiva, representando trastornos de ansiedad, personalidad y alimenticia entre otros. También se encontraron diversos factores psicosociales asociados con la autolesión, entre ellos los niveles altos de estrés, las pautas de crianza negativa, la violencia física, psicológica y sexual en la infancia como los más frecuentes. Al igual que se encontró una elevada comorbilidad entre la autolesión y otras dificultades psicológicas, así como los comportamientos agresivos y la desregulación emocional (Obando et al. 2018).

Consecuencias y perspectivas teóricas. La conducta autolesiva en la adolescencia presenta factores de riesgo.

Según Fleta (2017) explica los siguientes factores:

Las características personales y la capacidad de resolución de problemas no se encuentran fortalecido y el riesgo de la conducta autolesiva es latente debido a que el nivel de impulsividad es elevado. Además, se manifiesta la desesperanza, que se relaciona con dos aspectos: los pensamientos y el comportamiento suicida. Sumado a ello, diferentes investigaciones demostraron que los más severos son la hostilidad y la ira.

Referente a lo mencionado por Hawton & Pirkis (2017) en cuanto a los trastornos psicológicos indican que el factor principal es la depresión, que va dirigido con las conductas autolesivas, esto porque la población de adolescentes que se encuentra conformado por un 67% ejecutan la ingesta tóxica como consecuencia de la depresión. Por otra parte, el abuso de drogas se relaciona con conductas extrañas en adolescentes, algunos de esos ejemplos con el comportamiento o la conducta antisocial que puede presentar.

Tomando en cuenta el factor familiar, el 50% de la población joven que se autolesiona vive junto a sus padres (Fleta, 2017). Los medios de comunicación refieren que mientras exista una mayor visualización de las campañas o la publicidad, la ejecución de las conductas mencionadas se irá incrementando. Asimismo, debido a su influencia, los adolescentes, pueden ser conducidos a consumir algún tipo de droga y autoflagelarse sin ninguna intención suicida (Fleta, 2017).

Estrategias para la intervención de conductas autolesivas

Ale et al. (2017) mencionan diversos actos autolesivos tomando en cuenta lo siguiente:

Priorizar un espacio de escucha donde la evaluación de la conducta es lo que va permitir detectar el nivel de riesgo; es importante analizar también los diversos factores de riesgo concerniente a su entorno familiar, social y escolar, considerando que en muchos casos las conductas autolesivas son el resultado de alguna problemática psicológica no resuelta en su niñez que dificulta su capacidad de expresar sentimientos. Es importante reforzar los factores que protegen al adolescente porque evita que el problema sea mayor, desarrollando autoconfianza y autocuidado, siendo necesario orientar al adolescente en compañía del equipo psicopedagógico adecuado.

4. Discusión

Albarracín y Gonzales (2020) indican acerca de las tentativas de suicidio se repiten hasta la muerte. Se conoce que las conductas autolesivas intentan subsanar o controlar emociones negativas, mas no causar defunciones.

Estas actitudes portan tres elementos principales: intención, constancia y letalidad. Primando la intencionalidad debido a que las conductas autolesivas no tienen el propósito de causarse la muerte. Ante ello emergen diferencias de enfoque, ya que para definirlo como intento de suicidio es imprescindible la intención previamente mencionada. Al contrario, en las conductas autolesivas surgen riesgos constantes debido a la repetitiva conducta.

En el contexto actual se ha evidenciado la existencia de conductas autolesivas, esto demuestra que en estas personas se pueden prever la posibilidad de que surja un suicidio. Ante ello Albarracín y Gonzáles (2020) aclaran que luego de manifestar conductas autolesivas por largo tiempo pueden emerger instintos de suicidio. Claro que esos síntomas se van percibiendo en los primeros seis meses después de autolesionarse, efectuándose con mayor determinación y menor rango de tiempo. Si bien es cierto que de una conducta autolesiva puede emerger un intento de suicidio, también es cierto que en algunos casos de suicidio no hubo conductas autolesivas previas.

Asimismo, los autores Charrasqui y Hurtado (2020) afirman que la estabilidad emocional constituye la nulidad del suicidio. Ante ello se deben manejar las conductas que salen a flote por necesidad de apoyo o atención. Entre los factores encontramos a los problemas familiares y del entorno; donde los jóvenes al pretender darles solución se causan daño o acaban con su vida.

5. Conclusiones

Los indicadores de las conductas autolesivas son los daños al cuerpo con el fin de llamar la atención, como demostrando su inestabilidad emocional.

A principios de los años setenta se reconoció al suicidio como un riesgo trascendental, estableciéndolo como una patología donde la persona tiene dificultades para adaptarse a su entorno y tiene la necesidad de demostrar cómo se siente.

Es por ello que ante este estudio se estableció que un aproximado del 25% de adolescentes padecen de estos tipos de conductas. También es importante tener en cuenta, que todos adolescentes, independientemente de su género, en algún momento de sus vidas han efectuado este tipo de conducta (Obando et al., 2018).

Estas conductas tienen como objetivo escapar, ya que, consideran que calma el dolor emocional porque lo lleva a un plano corporal; esto también está relacionado a la falta de comunicación, ya que lo utilizan como un medio para llamar la atención de su entorno. Es clasificado como una patología compulsiva; la cual busca lograr la tan anhelada estabilidad emocional ante la necesidad de ejercer control en su entorno para evitar mostrarse vulnerable. Además, estas actitudes tienen un componente predominantemente orgánico, ya que emergen cambios bioquímicos en los neurotransmisores del cerebro, ello ocasiona la concordancia o discordancia de las emociones, o el cambio de ellas. Se estableció que este tipo de comportamientos ocurren por problemas psicológicos y culturales, por lo que, ciertos adolescentes expresan que lo realizan para calmar la ansiedad y tranquilizar los nervios.

Vázquez (2017) estableció cinco dimensiones que motivan las autolesiones, algunas de ellas son: captar la atención de sus familias, castigarse cuando se sienten culpables por algo o por alguien y hacer caso omiso a malestares en el área interpersonal; como consecuencia, para no pensar en su problema prefieren dañarse, mientras que un 15% de los casos terminan con su vida.

En la actualidad, el entorno de salubridad y el contexto los institutos de salud pública están muy preocupados por este riesgo latente; por lo que es importante asistir a convenciones que den a conocer los perjuicios que genera a la persona, la familia y la sociedad; promoviendo la reducción sistemática de este fenómeno.

6. Referencias

Acevedo, Y., Lizcano, J. y Serrano, H. (2020). *Conductas autolesivas en los adolescentes, una revisión documental*. Universidad Cooperativa de Colombia. https://repository.ucc.edu.co/bitstream/20.500.12494/18046/1/2020_conductas_autolesivas.pdf

Agencia Peruana de Noticias Andina. (2019). ¡Alarmante! Cada día se suicida una persona en el Perú. <https://andina.pe/agencia/noticia-%C2%A1alarmante-cada-dia-sesuicida-una-persona-el-peru-749249.aspx>

Agüero, G., Medina, V., Obradovich, G. y Berner, E. (2018). Comportamientos autolesivos en adolescentes. Estudio cualitativo sobre las características, significados y contextos. *Arch Argent Pediatr* 116(6),394-401. <https://www.sap.org.ar/docs/publicaciones/archivosarg/2018/v116n6a06.pdf>

Albarracín, L., y González, L. (2020). Vínculos afectivos familiares en mujeres adolescentes con conductas autolesivas no suicidas. *Cuadernos Hispanoamericanos de Psicología*, 19(1), 1-18. <https://doi.org/10.18270/chps.v19i1.2977>

Ale, M., Noguez, C. Noguez, L, Sterren, M. y Urraza, M. (2019). Cuando lo íntimo se muestra a lo institucional. Conductas autolesivas en adolescentes. Cuestiones de Infancia. *Revista de psicoanálisis con niños y adolescentes*, 21(1). <https://publicacionescientificas.uces.edu.ar/index.php/infancia/article/view/704/626>

Ale, M., Molinaroli, G., Noguez, C., Noguez, L., Ojeda, K., Soto, L., Sterren, M. & Urraza, M. (2017). Del corte a la metáfora: conductas autolesivas en adolescentes. Problemáticas adolescentes. Intervenciones en la clínica actual. Noveduc. http://www.codajic.org/sites/www.codajic.org/files/Trabajo%20Libre_%20Del%20corte%20a%20la%20met%C3%A1fora_%20conductas%20autolesivas%20en%20adolescentes_o.pdf

AEPNYA. (2017). Autolesiones protocolo. <http://www.aeped.es/sites/default/files/documentos/autolesiones.pdf>

Brunner, R. Parzer, P. y Haffner (2017) Prevalence and psychological correlates of occasional and repetitive deliberate self-harm in adolescents. <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/17606826>

Charrasquiél, D. y Hurtado, Y. (2020). Self-injurious behaviors in adolescents, theoretical keys to their understanding: a study of the state of the art. <http://hdl.handle.net/10495/15559>

CNN en español. (2018). Al menos una de cada cinco jóvenes de 14 años en Reino Unido se autolesiona, revela informe. 20:07 ET (00:07 GMT) 29 August, 2018. <https://cnnespanol.cnn.com/2018/08/29/adolescentes-autolesiones-ninas-informe-reino-unido/>

Cornella, J. (2018). Conducta autodestructiva en el adolescente. <http://www.codajic.org/sites/www.codajic.org/files/Conducta%20autodestructiva%20en%20el%20adolescente.pdf>

Czarniawska, B. (2004). *Narratives in Social Science Research*. London, UK: Sage Publications, 47-59. <https://dx.doi.org/10.4135/9781849209502.n4>

Fleta, J. (2017). Autolesiones en la adolescencia: una conducta emergente. Facultad de Ciencias de la Salud. Universidad de Zaragoza. 47, 37-45. [Dialnet-AutolesionesEnLaAdolescencia-6393711.pdf](http://dialnet-autolesionesenlaadolescencia-6393711.pdf)

Gonzales, S., Pineda, A, y Gaxiola, J. (2018). Depresión adolescente: factores de riesgo y apoyo social como factor protector. *Universitas Psychologica*, 17(3). <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/revPsycho/article/view/12993>

Hawton, K., & Pirkis, J. (2017). Suicide is a complex problem that requires a range of prevention initiatives and methods of evaluation. *British Journal of Psychiatry*, 210(6), 381-383. Doi:10.1192/bjp.bp.116.197459. <https://www.cambridge.org/core/journals/the-british-journal-of-psychiatry/article/suicide-is-a-complex-problem-that-requires-a-range-of-prevention-initiatives-and-methods-of-evaluation/98A57FA7986D34B5D6A100AE0E4F0D57>

Javierre, E., Amiguet, M., Mengual, J., Fuertes, A., Ruiz, P. y García, N. (2016). Lo último entre adolescentes. Los cortes en la piel. *Boletín de la Sociedad de Pediatría de Aragón, La Rioja y Soria*, 46(1), 35-35. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7154227>

Kogan Cogan, B. (2017).. Factores de riesgo asociados a intento de suicidio. USMP. <https://hdl.handle.net/20.500.12727/2846>

Mertens, D. (2010). *Research and Evaluation in Education and Psychology*. (3a ed.). Thousand Oaks: Sage Publications (3a Edición).

Obando, D., Trujillo, A. y Prada, M. (2018). Conducta autolesiva no suicida en adolescentes y su relación con factores personales y contextuales. Universidad de la Sabana, Chía, Colombia. <http://revistas.uned.es/index.php/RPPC/article/view/21278>

Ospina, M., Ulloa, M, y Ruiz, L. (2019). Non-suicidal self-injuries in adolescents: Prevention and detection in primary care, 45(8), 546-551. <https://doi.org/10.1016/j.semerg.2019.02.01>

Tamayo, M. (2003). *El Proceso de la Investigación Científica*. (4ta ed.). Editorial Limusa.

Valarezo, A. (2018). Análisis Personológico en base a la biografía de Mike Tyson desde las Perspectivas Psicoanalítica Social y del Aprendizaje. <http://repositorio.utmachala.edu.ec/handle/48000/12464>

Vásquez, C. (2017). Alexitimia y autolesiones en un grupo escolares de Lima Metropolitana. Lima: PUCP. <http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/123456789/411>

Verde, F. (2018). Tesis. Orientación suicida en adolescentes escolares de la institución Educativa Jorge Portocarrero Reboza de Ventanilla. <http://repositorio.uigv.edu.pe/handle/20.500.11818/2917>

Yam, H. (2017). Cultura y construcción de la personalidad. *Psicología Iberoamericana*. 25(1), 5-7. <https://www.redalyc.org/pdf/1339/133957571001.pdf>

Influencia del rol docente en la inclusión educativa en el marco de emergencia sanitaria COVID-19

José Mercedes Valqui Oxolón¹
Isabel Menacho Vargas²
John Janel Morillo Flores³

RESUMEN

El estudio tuvo como objetivo determinar la influencia del rol docente en la inclusión educativa en el marco de la emergencia sanitaria COVID-19, en una UGEL de Lima. La investigación se enmarca en el enfoque cuantitativo, de tipo básico, explicativo y de diseño no experimental, correlacional causal. La muestra estuvo formada por 70 docentes de educación secundaria. Para la recolección de datos se utilizó la técnica de la encuesta y como instrumentos, dos cuestionarios. La validez de contenido se realizó por el juicio de expertos, los que concluyeron que la claridad, coherencia y pertinencia eran adecuados; por tanto, los instrumentos fueron considerados aplicables. En cuanto al nivel de confiabilidad, se basó en el coeficiente alfa de Cronbach y arrojó un nivel altamente confiable. Los resultados indicaron que el rol docente influye en la inclusión educativa durante la emergencia sanitaria COVID-19 en las dimensiones: abandono escolar, equidad, inclusión, calidad, pertinencia del servicio, uso de tecnologías y enseñanza docente.

Palabras clave: pandemia mundial, educación peruana, calidad educativa, inclusión.

¹ ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0849-9080>

² ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-6246-4618>

³ ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-2136-4458>

SUMMARY

The objective of the study was to determine the influence of the teaching role on educational inclusion in the framework of the COVID-19 health emergency, in a UGEL in Lima. The research is part of the quantitative approach, basic type, explanatory and non-experimental, causal correlational design. The sample consisted of 70 secondary school teachers. For data collection, the survey technique was used and two questionnaires were used as instruments. The validity of content was carried out by the judgment of experts, who concluded that the clarity, coherence and relevance were adequate, therefore, the instruments were considered applicable. As for reliability, it was performed using Cronbach's alpha coefficient and they yielded a highly reliable level. The most important results conclude that the teaching role influences educational inclusion during the COVID-19 health emergency, in the dimensions: school dropout, equity, inclusion, quality, relevance of the service, use of technologies and teaching.

Palabras clave: global pandemic, Peruvian education, educational quality, inclusion

1. Introducción

El Perú y el mundo experimentan una situación sui géneris debido a la pandemia de la COVID-19. Frente a esta situación, el Estado peruano decretó varias medidas sanitarias a fin de proteger la vida humana, siendo la medida más importante el aislamiento social para evitar la propagación del virus. En este escenario, las clases escolares tuvieron que continuar a distancia, lo que significó un desafío para los profesores, alumnos y familias, convirtiéndose en un hecho sin precedentes en la historia del sistema educativo. En este contexto los cambios fueron: la educación virtual, el uso masivo de internet y el uso de herramientas tecnológicas y plataformas virtuales. Sin embargo, estos cambios generaron problemas por la falta de conectividad en los hogares, profundizando a un más las brechas de desigualdad y exclusión educativa. Ante esta situación, los docentes tuvieron que asumir nuevos roles para afrontar la educación virtual.

Cuando nos referimos a inclusión, partimos del principio que concibe a la educación como un derecho fundamental de la persona humana que tiene como finalidad consolidar su desarrollo integral y promover su libertad y autonomía, para el ejercicio pleno de otros derechos contemplados en la constitución y leyes.

Al respecto Bonachía (2020) sostiene que la emergencia sanitaria por la COVID-19, es considerada como la peor crisis socioeconómica de nuestra historia, siendo educación y salud los sectores sociales más vulnerables.

Se planteó la siguiente pregunta principal: ¿Cómo influye el rol docente en la inclusión educativa, durante la emergencia sanitaria COVID-19? y como preguntas específicas: ¿Cómo influye el rol docente en la inclusión educativa en la dimensión equidad e inclusión durante la emergencia sanitaria COVID-19? ¿Cómo influye el rol docente en la inclusión educativa, en la dimensión calidad y pertinencia, durante la emergencia sanitaria COVID-19? ¿Cómo influye el rol docente en la inclusión educativa, en la dimensión abandono escolar durante la emergencia sanitaria COVID-19? Por otro lado, como objetivo general se trazó: determinar la influencia del rol docente en la inclusión educativa durante la emergencia sanitaria COVID-19. Como objetivos específicos se planteó: analizar la influencia del rol docente en la inclusión educativa en la dimensión equidad e inclusión durante la emergencia sanitaria COVID-19; analizar la influencia del rol docente en la inclusión educativa en la dimensión calidad y pertinencia en el marco de la emergencia sanitaria COVID-19; analizar la influencia del rol docente en la inclusión educativa en la dimensión abandono escolar durante la emergencia sanitaria COVID-19.

Impactos de la pandemia COVID-19

Según la ONU (2020) la emergencia sanitaria COVID-19 tuvo fuertes implicancias en el desarrollo social y económico de las naciones. En este escenario, la inclusión educativa se ha visto afectada por la precaria situación de la infraestructura tecnológica de la educación pública, profundizando la desigualdad social debido a que centenares de estudiantes de escuelas públicas y privadas se vieron obligados a abandonar la educación presencial para transitar a la educación remota implementada por el Ministerio de Educación. Al respecto CEPAL (2020) sostiene que si bien es cierto, antes de la emergencia sanitaria, la situación social en América Latina reflejaba pobreza, desigualdad social y discriminación; pero con el inicio de la pandemia COVID-19 se aceleró y acentuó la crisis social, especialmente en sectores como educación y salud.

Pastran et al., (2020), Villafuerte et al., (2020) y Echeita (2013) sostienen que transitar de una educación presencial a una educación virtual no fue tarea fácil para el docente. Sin embargo, desde otra perspectiva, la emergencia sanitaria COVID-19 fue una oportunidad para docentes, estudiantes y padres de familia, quienes empezaron a utilizar con mayor frecuencia las herramientas tecnológicas desde sus domicilios usando internet, sin necesidad de desplazarse a las escuelas, lo que podría llamarse paliativo en los gastos escolares. Este planteamiento

podría ayudar en el futuro al implementar una educación híbrida como un modelo de desarrollo inclusivo centrado en la equidad y justicia social, siendo el punto partida de la inclusión educativa (García et al., (2005).

En este orden de ideas Echeita (2020) sostiene que la emergencia sanitaria COVID-19 afectó enormemente el aprendizaje de centenares de estudiantes por el cierre obligatorio de las escuelas públicas y privadas. Pese al esfuerzo del Estado por mantener y sostener la educación no fue suficiente por lo que las brechas se profundizaron durante la pandemia COVID-19. Así mismo la emergencia sanitaria COVID-19 no solo afectó el aprendizaje de los estudiantes, sino también la salud mental de los profesores, alumnos y familias que surge por el cambio repentino a educación remota.

En cuanto a acceso y cobertura educativa se generaron brechas de exclusión a miles de estudiantes que dejaron de estudiar por no contar con equipos tecnológicos e internet en casa. Al respecto MINEDU (2020) sostiene que cada año miles de estudiantes de educación básica dejan de estudiar. Por ejemplo, en el año 2019 se calculó que 1 de cada 10 estudiantes entre 13 y 19 años abandonó la escuela por diferentes motivos; más de 120.000 estudiantes en primaria y 100.000 en secundaria no ratificaron su matrícula pese a haber estado matriculados en el año anterior. Existe alta probabilidad de que en el año 2020 y 2021 se incrementen las cifras de deserción escolar como consecuencia de la pandemia COVID-19 debido a la precariedad del sistema educativo como sostiene Murillo (2020). Por su parte, el INEI (2019) sostiene que solamente el 39% de familias peruanas tienen acceso a Internet a nivel nacional; pero, en relación a la zona rural, el 5% de la población tiene acceso a dicho servicio. En este contexto, el abandono está asociado directamente con la carencia de recursos tecnológicos como el servicio de internet en casa, precaria situación socio-económica de las familias, escasas expectativas por la educación de calidad y escasa ayuda familiar en la educación de sus hijos (Garcés & Mora, 2020).

Educación inclusiva en tiempos de pandemia

El derecho a la educación de las personas sin discriminación surgió con mayor énfasis tras la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948, la Convención de los Derechos del niño patrocinada por la ONU en 1989, foros internacionales de Educación para Todos (EPT) de 1990, Declaración de Salamanca (1994) y el foro Dakar 2000; donde concluyeron en la necesidad de universalizar la educación para evitar exclusión de grupos étnicos, minorías lingüísticas, mujeres y niñas discriminadas, personas con discapacidad y poblaciones aisladas en zonas donde no existe preocupación e interés de parte del Estado. Por su parte

UNESCO (2015) reconoce a la escuela como una organización que debe y puede proporcionar una educación de calidad para todas y todos, independientemente de sus diferentes aptitudes. Sin embargo, a raíz de la pandemia, las escuelas públicas fueron obligadas a cerrar sus instalaciones (ONU, 2020).

Por otro lado el término inclusión como refiere Gerardo Echeita et al. (2009) sigue siendo aún un dilema para la sociedad; así por ejemplo, cuando nos referimos a “inclusión”, la mayoría de personas erróneamente suelen confundir, asociar o relacionar con discapacidad. Esta concepción equivocada influye directamente en las decisiones políticas del Estado, distorsionando el verdadero sentido de la inclusión educativa (Jiménez & Valdés, 2020). Al respecto, Clavijo & Bautista (2019) coinciden al definir a la inclusión como un proceso que responde a la diversidad de necesidades y expectativas de las personas mediante la participación más activa en el aprendizaje y la cultura, siendo la educación la que permite reducir la exclusión. En este orden de ideas, UNESCO (2008) expresa que la educación inclusiva es un proceso que responde a la diversidad, aumentando su protagonismo y minimizando la exclusión. Por parte, Echeita y Ainscow (2011) coinciden en definir a la inclusión educativa como una aspiración de los pueblos y naciones por alcanzar justicia social con equidad y así lograr el desarrollo de sociedades más inclusivas, democráticas y sobre todo solidarias. En este sentido el derecho a la educación, debe garantizar que todas las personas tengan acceso a una educación integral y de calidad con igualdad de oportunidades. Así mismo Ainscow et al. (2014) sostienen que la inclusión es un proceso de búsqueda permanente para reconocer la diversidad como base para aprender a vivir sin discriminación. Como autores definimos la inclusión como el respeto a las diferencias y valorar la diversidad de todas las personas con especial énfasis en personas vulnerables y discriminados por su origen cultural y su lengua originaria.

Principios y objetivos de la inclusión educativa

Tomando como referencia los aportes de Arnaiz (2019) proponemos los siguientes principios y objetivos: (i) Aceptar las diferencias como una oportunidad de aprendizaje, (ii) Incorporar a las familias en el proceso de la planificación de las escuelas. (iii) Atender las necesidades individuales de los estudiantes. (iv) Apoyo permanente a los docentes en lo posible dentro del aula para romper las barreras del aislamiento profesional. (v) Establecer comunidades de aprendizaje para dar bienvenida a la diversidad y respetar las diferencias. (vi) Capacitar a los docentes para una enseñanza interactiva, utilizando tecnologías de información y comunicación. (vii) Aplicar estrategias colaborativas para potenciar el pensamiento crítico y la solución de problemas para cerrar las brechas de la inclusión.

Escenario apuesta para atender la inclusión

A lo largo de la historia republicana los peruanos, por su origen cultural (Costa, sierra y selva o norte, centro, sur y Oriente) y lengua originaria (quechua, aimara, asháninca, etc.), son discriminados y excluidos, sumado a los prejuicios y estereotipos que lo hacen por costumbre. En este contexto la inclusión educativa debe ser abordada desde la visión intercultural inclusiva como política de estado, donde se respeta y valora las diferencias y se cierran las brechas de la inclusión como sostiene Arroyo (2013). En este sentido, la emergencia sanitaria COVID-19 debe ser una oportunidad para replantear las políticas educativas con enfoque intercultural inclusivo sobre la base del principio de equidad, teniendo como premisa una educación sin equidad como sostiene Ruiz (2020). En este orden de ideas, para construir una escuela inclusiva e intercultural para todos y todas es necesario elaborar un currículo intercultural flexible y contextualizado basado en la equidad y calidad como principios fundamentales de la educación. Para ello el Estado debe mejorar las políticas públicas, teniendo como prioridad la educación de calidad como factor clave para el crecimiento del país (Dykinson, 2020).

El rol docente y la inclusión durante la pandemia COVID-19

Sánchez (2016) sostiene que la crisis sanitaria COVID-19 cambió radicalmente el rol docente; es decir, el tránsito de la presencialidad a la virtualidad utilizando recursos tecnológicos cambió radicalmente la forma de enseñar. Sin embargo, pese a las dificultades y limitaciones, el docente tuvo que reinventar y adaptarse rápidamente para evitar la deserción de miles de estudiantes. En este escenario, la actitud resiliente del docente fue determinante para la enseñanza virtual como sostiene Castillo (2020). Por eso el año 2020 y 2021 será recordado por la humanidad como un año de crisis e incertidumbre en todos los sectores; pero también como un cambio cualitativo en las funciones de las personas en general. El caso de los docentes no fue la excepción como sostienen Araujo y Kurth (2020); estos cambios se pueden identificar en las actividades académicas que pasaron de la actividad presencial a la virtual (Bareiro, 2021).

Asimismo, la emergencia sanitaria COVID-19, generó desafíos sin precedentes en la enseñanza y aprendizaje. La mayoría de docentes pretendía replicar la estructura de una clase presencial, en una clase virtual usando recursos tecnológicos. Pero la educación virtual, no se limita solo a conectarse con el estudiante usando únicamente herramientas digitales; sino requiere de una expertiz metodológica para motivar y concentrar al estudiante (Quijano-Escate et al. 2020). En este contexto, la enseñanza virtual, significó cambios en el rol docente caracterizado: docente aprendiz, polivalente, experto, agente de cambio, inspirador, reflexivo, investigador, intelectual, crítico, transformado como sostiene Viñals y Cuenca

(2016). Por otro lado, la pandemia COVID-19, transformó la enseñanza al tener que adecuarse a las nuevas metodologías de enseñanza virtual, pasó de orientador del aprendizaje, a organizador, mediador, facilitador, guía, acompañante, coach, gestor del aprendizaje, soporte emocional, tutor, dinamizador, asesor (Blanco, 2016). Por otro lado Porlán (2020) sostiene que el docente tuvo que adaptar las estrategias de enseñanza presencial a la enseñanza virtual haciendo uso de redes sociales como: WhatsApp, Facebook, Messenger, telegram (Blanca et al., 2020). Posteriormente empezó a usar plataformas virtuales como Zoom, Meet, Teams, Skype, Classroom como herramientas de comunicación. Este proceso de cambio generó estrés laboral en los docentes al tener que adaptar el lenguaje cotidiano presencial a lenguaje virtual, obligándolos a capacitarse en recursos tecnológicos para una enseñanza interactiva (Goicochea & Gómez, 2021).

Por su parte Méndez (2020) refiere que el cambio repentino de la presencialidad a la virtualidad impactó en el desarrollo de los procesos pedagógicos, didácticos y evaluación de los aprendizajes debido a que las clases presenciales pasaron a ser virtuales con sesiones síncronas y asíncronas; en este proceso de cambio se priorizó tanto la evaluación diagnóstica como la formativa a fin de garantizar la educación remota (Vialart Vidal, 2020).

2. Metodología

El presente trabajo tiene enfoque cuantitativo, tipo básico, explicativo, diseño no experimental, correlacional causal (Hernández y Mendoza, 2018). La muestra estuvo conformada por 70 profesores del nivel secundaria. Para recoger los datos se utilizó como técnica la encuesta y como instrumento dos cuestionarios. La validez de contenido se desarrolló por juicio de expertos quienes concluyeron que la calidad, coherencia y pertinencia son adecuados, por tanto, los instrumentos fueron considerados aplicables. En cuanto la confiabilidad, se realizó mediante el coeficiente alfa de Cronbach y arrojaron un nivel de altamente confiable.

3. Resultados

Tabla 1.

Rol del docente en el maco de emergencia sanitaria COVID-19.

	Niveles Baremo	Frecuencia (fi)	Porcentaje válido (%)
Válido	Baja 28-35	6	8,6
	Media 36-43	37	52,9
	Alta 44-52	27	38,6
	Total	70	100,0

Según los resultados de la tabla 1 se tiene que para el 8,6% de encuestados el rol del docente es baja, para el 52,9% es media y para el 38,6% es alta; resultado que permite inferir el rol del profesor en la inclusión no es bueno.

Tabla 2.

Dimensiones del rol del docente

	Dimensiones Niveles Baremo	Frecuencia (fi)	Porcentaje válido (%)
Enseñanza docente	Bajo 18-22	17	24,3
	Medio 23-27	48	68,6
	Alto 28-32	5	7,1
Uso de tecnologías	Bajo 10-14	6	8,6
	Medio 15-19	47	67,1
	Alto 20-24	17	24,3

Según los resultados de la tabla 2, la enseñanza del docente se encuentra en un nivel medio para el 68,6% de los encuestados.

Tabla 3.
Inclusión educativa

	Niveles Baremo	Frecuencia (fi)	Porcentaje válido (%)
Válido	Malo 57-66	26	37,1
	Regular 67-76	37	52,9
	Bueno 77-86	7	10,0
	Total	70	100,0

La tabla 3 muestra que el 37,1% de los encuestados consideran que la inclusión educativa es baja, el 59,2% un nivel medio y el 10% un nivel bueno; resultado que indica que la inclusión educativa en este periodo, no es buena.

Tabla 4.
Dimensiones equidad e inclusión educativa

	Dimensiones Niveles Baremo	Frecuencia (fi)	Porcentaje válido (%)
Equidad e inclusión	Bajo 14-17	6	8,6
	Medio 18-21	50	71,4
	Alto 22-25	14	20,0
Calidad y pertinencia	Bajo 20-23	11	15,7
	Medio 24-27	36	51,4
	Alto 28-32	23	32,9
Abandono escolar	Bajo 18-21	24	34,3
	Medio 22-25	39	55,7
	Alto 26-30	7	10,0

La tabla 4 muestra que el 8.6% de los encuestados consideran que la equidad e inclusión es baja, el 71,4 % nivel medio y 20 % nivel alto, cuyo resultado indica la equidad e inclusión en este periodo, no es buena.

Tabla 5.

Prueba de bondad de ajuste del rol del docente en la inclusión educativa

Bondad de ajuste			
	Chi-cuadrado	gl	Sig.
Pearson	,955	2	,620
Desvianza	1,483	2	,476

Función de enlace: Logit.

La prueba de Chi cuadrado de Pearson es 0,955 con el nivel de significación donde $p: 0.620 > \alpha: 0.05$ indica que el modelo se adecua a los datos que se van analizar, vale precisar que los datos obtenidos con la encuesta son cualitativos, por consiguiente, no paramétricos.

4. Discusión

Los resultados encontrados demostraron que la emergencia por la COVID-19 tiene incidencia significativa en los aspectos de abandono escolar, pertinencia del servicio, uso de tecnologías y enseñanza docente. Estos resultados guardan relación con lo planteado por Bórquez et al., (2020). Por otra parte, los resultados de la tabla y figura 1 se tiene que para el 8,6% de encuestados el rol del docente es baja, para el 52,9% es media y para el 38,6% es alta; resultado que permite evidenciar que el rol del docente en la institución evaluada no es bueno. Este resultado contrasta con la enseñanza interactiva que hace referencia (Goicochea & Gómez, 2021). Respecto al rol del profesor en época de pandemia por la COVID-19 quedó demostrado que el abandono escolar fue muy alto. Por otra parte, la variable equidad e inclusión permite probar que el rol del profesor en el contexto de la emergencia sanitaria incidió significativamente en inclusión; resultados que guardan relación con Sánchez (2016) y Porlán (2020).

5. Conclusiones

Primero: Los resultados evidencian que el rol del profesor en contexto de emergencia sanitaria influyó significativamente en equidad e inclusión de los estudiantes en una UGEL de Lima. Por otra parte, se concluye que la calidad y pertinencia del aprendizaje no influyó en el rol del docente.

Segundo: El rol del profesor en época de emergencia sanitaria por la COVID-19 influyó en la deserción escolar en un nivel muy alto, lo que evidencia que el rol docente fue determinante en la educación remota. Contrastando los resultados con los objetivos de la investigación se evidencia que el actor clave en cualquier emergencia educativa es y será el docente. Además, quedó demostrado que la emergencia sanitaria COVID-19 impactó en la educación en general debido a la precaria infraestructura tecnológica de las escuelas públicas y privadas, profundizando aún más las brechas de la inclusión educativa en el Perú.

7. Referencias

Araujo, M., Kurth, G. (2020). *Vista de la pandemia COVID-19 y la reinención del docente*. (n.d.). Retrieved February 20, 2021. <https://revistascientificas.una.py/ojs/index.php/rfenob/article/view/138/112>

Bareiro, L., (2021). Ser docente en tiempos de pandemia: reflexiones para pensar el ejercicio docente en Paraguay. *Revista Científica Estudios e Investigaciones*, 9, 71-72. <https://doi.org/10.26885/rcei.foro.2020.71>

Bonachía, R. (2020). *Impacto Educativo Durante La Crisis Sanitaria de la COVID-19*. http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:masterComEdred-Rbonachia/Bonachia_Castillo_Raul_TFM.pdf

Bórquez, B. P., Ximena Luengo-Charath, M., Anguita, V. M., Luz Bascuñán, M. R., Pacheco M, I. M., Michaud Ch, P., & Vacarezza, R. Y. (2020). The responsible use and dissemination of information in a pandemic: an ethical imperative. *Revista Chilena de Pediatría*, 91(5). <https://doi.org/10.32641/rchped.vi91i5.2420>

CEPAL, N. (2020). *América Latina y el Caribe ante la pandemia de la COVID-19: efectos económicos y sociales* | Repositorio Digital | Comisión Económica para América Latina y el Caribe. <https://repositorio.cepal.org/handle/11362/45337>

Echeita, & Ainscow. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencias y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo. Didáctica de La Lengua y La Literatura. Educación*, 26–46.

Echeita, G., Simón, C., Verdugo, M. Á., Sandoval, M., López, M., Calvo, I., & González-Gil, F. (2009). Paradojas y dilemas en el proceso de inclusión educativa en España. *Revista de Educación*, 349(1), 153–178.

Garcés, J. y, & Mora, C. (2020). (2020). Estrategias de aprendizaje para mitigar la deserción estudiantil en el marco de la COVID-19. *SUMMA. Revista Disciplinaria en Ciencias Económicas y Sociales*, 2(Especial), 49–55. <https://doi.org/10.47666/summa.2.esp.06>

García, V., Izquierdo, J., Aquino, S., Ramón, P. (2005). *Investigación e Innovación en Inclusión Educativa. Diagnósticos, Modelos y Propuestas*. (Issue January). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=706749>

Goicochea, E., & Gómez, N. (2021). (2021). Competencias docentes para la enseñanza y el aprendizaje en un entorno virtual. *Revista de la Fundación Educación Médica*, 24(1), 67. <https://doi.org/10.33588/fem.241.1110>

Jiménez, F., & Valdés, R. (2020). (2020). Las Dimensiones no reconocidas del quehacer educativo en tiempos de Pandemia: El cuidado y la protección de las minorías extranjeras en riesgo de exclusión. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3), 1–8. www.rinace.net/riejs/revistas.uam.es/riejs

Méndez, A. (2020). (2020). Educación en tiempos de pandemia (COVID-19). *Revista Universidad de La Salle*, 1(85), 51–59. <https://doi.org/10.19052/ruls.vol1.iss85.4>

Murillo, F. J. S. C. (2020). Segregación escolar por nivel socioeconómico en educación secundaria en Perú y sus regiones. *Siep*, 7–32.

Pastran, M., Gil, N., & Cervantes, D. (2020). En tiempos de coronavirus: las TICs son una buena alternativa para la educación remota. *Revista Boletín Redipe*, 9(8), 158–165. <https://doi.org/10.36260/rbr.v9i8.1048>

Porlán, R. (2020). *El cambio de la enseñanza y el aprendizaje en tiempos de pandemia The change in teaching and learning in times of pandemic*. 2(1), 1502. https://doi.org/10.25267/Rev_educ_ambient_sostenibilidad.2020.v2.i1.1502

Quijano-Escate, R., Rebatta-Acuña, A., Garayar-Peceros, H., Gutierrez-Flores, K., & Bendezú-Quispe, G. (2020). Aprendizaje en tiempos de aislamiento social: cursos masivos abiertos en línea sobre la COVID-19. *Revista Peruana de Medicina Experimental y Salud Pública*, 37(2), 375–377.

Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (2020). (2020). La Pandemia de la COVID-19. *¿Una Oportunidad para Pensar en Cómo Hacer más Inclusivos Nuestros Sistemas Educativos?* | Revista Internacional de Educación para la Justicia Social. <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/12152>

Sánchez, M. A. (2016). Nuevo perfil del docente en la educación superior: Formación, competencias y emociones. *Opcion*, 32 (Special Issue 8).

Sánchez, P. A. (2019). La educación inclusiva en el Siglo XXI. Avances y desafíos. *Universidad de Murcia*, 53(9), 1689–1699.

Unidas, N. (2020). La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19. CEPAL. https://www.siteal.iiep.unesco.org/respuestas_educativas_covid_19.

Vialart Vidal, M. N. (2020). Estrategias didácticas para la virtualización del proceso enseñanza aprendizaje en tiempos de COVID-19. *Educación Médica Superior*, 34(3).

Villafuerte, Bello, Pantaleón, & Bermello. (2020). Rol de los docentes ante la Crisis de la COVID-19, una mirada desde el enfoque humano. *REFCaIE*, 8(1), 134–150. <https://refcale.ulead.edu.ec/index.php/refcale/article/view/3214>

Viñals, A., Cuenca, J. (2016). El rol del docente en la era digital. *Revista Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 30(2), 103–114.

RELACIÓN DE TÍTULOS Y AUTORES

Educación holística para afrontar entornos BANI

Carlos Oswaldo Venturo Orbegoso

Ingeniero Mecánico por la Universidad Nacional de Trujillo, Doctor en educación por la Universidad César Vallejo; Doctor (c) en Administración por la Universidad Celaya de México; Magíster en Dirección Estratégica de Empresas (MBA) por CENTRUM Católica, graduado con honores de Cum Laude; Magíster en Docencia Universitaria por la Universidad César Vallejo, Maestro (c) en Gestión Pública por la Universidad San Martín de Porres, Máster en Gerencia Pública por la European Centre of Innovation and Management de España. Realizó estudios de posgrado en Dirección Estratégica en ESAN; Dirección de Proyectos en Adolfo Ibañez Business School de Chile, en Emprendimiento e Innovación en la Institución Universitaria en la Universidad Los Andes de Colombia y en Técnicas Cuantitativas y Cualitativas para la Investigación en la Universidad Politécnica de Valencia; cursos de especialización en la UC Berkeley, Instituto Tecnológico de Monterrey, Universidad Nacional Autónoma de México, Babson Collegue y University of California Berkeley.

Es investigador Renacyt “Carlos Monge Medrano”, nivel III. Docente Asociado de la Universidad César Vallejo y docente invitado de posgrado en la Universidad Nacional de Ingeniería y Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

Es miembro de la organización norteamericana Beta-Gamma-Sigma; de la Association of MBAs Accredited y de la Red de Docentes de América Latina y del Caribe.

Ha sido distinguido como “Ciudadano de oro al mérito académico”, por parte del Centro Latinoamericano de Desarrollo - CELADE de la República del Uruguay. Ha recibido el “Reconocimiento Latinoamericano de Docente Distinguido” por parte de la Red de Docentes de América Latina y del Caribe – RedDOLAC, el “Premio Líderes del Bicentenario 2022” por la Revista VIP Diplomática Internacional y el “Premio APIGE a la Gestión Educativa, 2022” por la Asociación Peruana de Investigación y Gestión Educativa.

Creador y Presidente ejecutivo del Governance Conference Global Meeting. Es Director-Editor de UCV Scientia, revista de investigación indizada en Latindex 2.0.

Es editor de los libros “Mejores Gobiernos, Ciudadanos Felices, “Innovación, Educación, y Gobiernos Efectivos”, “Anticorrupción, Modernización del Estado y Gobierno Transparente” y Docencia, Innovación e Inclusión Educativa”; cuenta con cuatro patentes de invención, ha publicado diversos artículos de investigación en revistas indexadas y desarrollado conferencias a nivel nacional e internacional.

Actualmente se desempeña como Director Académico Nacional de la Escuela de Posgrado de la Universidad César Vallejo.

Irma Milagros Carhuancho Mendoza

Post Doctorado en Finanzas por AIU – EEUU. Doctora en Administración, Maestra en Finanzas y Lic. En Administración por la Universidad Nacional Federico Villarreal. Candidata a Doctora en Administración por la Universidad de Celaya – México. Maestra en Entornos Virtuales de Aprendizaje por la Universidad de Panamá. Especialista en Entornos Virtuales – Virtual Educa. Investigadora calificada por Concytec en el Renacyt. Autora de artículos científicos, además del libro de Metodología para la Investigación Holística, Finanzas para no financieros, entre otros. Catedrática a nivel de Post Grado y Pre Grado en universidades nacionales y particulares, ponente a nivel nacional e internacional. Actualmente me desempeño como directora de Investigación en UCV Virtual.

Fernando Alexis Nolazco Labajos

Doctor en Educación y Magister con especialidad en Aprendizaje y Desarrollo Humano de la Universidad César Vallejo y San Ignacio de Loyola, egresado con el premio de “Excelencia académica” en sus estudios de post grado por lograr el primer puesto en su mención. Asimismo, con estudios concluidos de Doctorado en la Universidad de Celaya en México. Especialista en Gestión Pedagógica por la Universidad Privada Antonio Ruiz de Montoya y Metodología de la Investigación por la Universidad de Celaya. Licenciado en Educación, especialidad de Historia y Geografía de la Universidad Nacional Federico Villarreal. Con veinte años de experiencia en el sector estatal y privado. Docente con capacidad innovadora y creativa en el desempeño pedagógico, con el reconocimiento del “Chasqui de Oro” por el Ministerio de Educación y finalista en el concurso “Maestro que deja huella 2011”. Amplia experiencia en el trabajo con jóvenes y adultos (andragogía). Actualmente catedrático de los cursos de Metodología de la investigación, diseño y desarrollo de los proyectos de investigación a nivel de pre y post grado. Expositor de la metodología holística, mixta y cualitativa a nivel nacional e internacional en Cuba, España, México, Colombia, Ecuador y otros.

Uso de APPS como estrategia didáctica de comunicación e interacción para un liderazgo educativo

Cinthya Virginia Soto Hidalgo

PhD. en Educación y Formación Científica por la Universidad del Oriente (México). PhD. en Investigación Cualitativa por la Fundación H.A. Barceló (Argentina). Maestra en Administración de Negocios (MBA) por la Universidad César Vallejo y Master en Gestión y Comunicación de Entidades Sociales y Solidarias por la Universitat Abat Oliba CEU (España). Licenciada en Ciencias de la Comunicación y una segunda especialidad en Ingeniería de Sistemas e Informática. Docente Renacyt calificada por Concytec y miembro activo de la Red de Investigadores en Diseño de la Universidad de Palermo. Asesora de tesis en la Escuela de Posgrado de la Universidad César Vallejo y en la Escuela de Ciencias Administrativas de la Universidad Nacional de San Marcos. Gerente General en Making Ideas, conferencista internacional y coach educativa por la Sociedad Peruana de Coaching.

Wilfredo Humberto Carcausto Calla

Doctor en Educación y Licenciado en Filosofía. Investigador Renacyt-MR nivel I, reconocido por CONCYTEC. Especialista en epistemología e investigación cualitativa. Docente Investigador de la UCV. Miembro activo de la REED. Ha publicado artículos científicos en revistas indexadas. Es autor de libros y de capítulos de libros. Ponente en eventos académicos nacionales e internacionales.

Miguel Gerardo Inga Arias

Docente Principal TC, Facultad de Educación-UNMSM. Doctor en Educación, Magíster en Lingüística y Licenciado en Educación con mención en Lengua y Literatura, por la UNMSM. También, Diplomado en Gerencia Estratégica de Centros Educativos en la Universidad Nacional Enrique Guzmán y Valle- La Cantuta. Docente investigador con el Mérito Científico 2010, articulista habitual en la revista de investigación del Instituto de Investigaciones de la Facultad de Educación, así como autor de libros como Desarrollo de las Habilidades Comunicativas: Estrategias para la comprensión y producción de textos. Lima: Cepredim-UNMSM (2008), Memoria Operativa, inferencia y gramática en la comprensión lectora. (2011). Alemania: editorial académica española y Módulo de Comprensión Lectora 6. (2011). Lima: MINEDU. Conferencista nacional e internacional. Especialista en construcción de ítems y elaboración de pruebas. Jefe de la Oficina de Estudios y Elaboración de Pruebas (OEEP) de la Oficina Central de Admisión (OCA) de la UNMSM. Actualmente Decano de la Facultad de Educación de San Marcos.

Pedagogía digital a través de la metodología aprendizaje-servicio en educación inicial

Jesús Emilio Agustín Padilla Caballero

Posdoctor en Ética, Responsabilidad Social y Derechos Humanos por la Universidad Abat Oliba – España, Candidato a Posdoctor en Investigación por la Universidad del Oriente – México, Doctor en Administración de la Educación, Maestro en Docencia y Gestión Educativa, segunda especialidad en Evaluación de la Calidad de los Aprendizajes de la Universidad César Vallejo - Perú. Director de la Asociación Educativa Intellectun – Perú, Presidente Fundador de la Asociación Educativa Diálogos de Pupitre, Coordinador Nacional del Programa de Maestría en Educación para la Universidad César Vallejo, Docente investigador y de posgrado con diferentes publicaciones en revistas y repositorios de alto impacto, teórico que postula las CDTAC (Cultura Digital a través de las Tecnologías de Adquisición de Conocimiento) y referente internacional en temas educativos en todo el bloque Americano y países de habla hispana.

Diana Mercedes Galindo Ynga

Doctora en Educación, Magíster en Educación con Mención en Docencia y Gestión Educativa. Con especialización en Psicomotricidad Educativa y Terapéutica por la Universidad Champagnat. Especialista en el Enfoque Reggio Emilia para la Educación por el Centro Internacional Loris Malaguzzi, Docente investigadora y universitaria de la UCH, con 25 años de experiencia docente.

Martin Gaspar Magallanes Sebastián

Profesional de la Salud con más de 20 años de servicio – UNMSM, Especialista en Hemoterapia y Banco de Sangre – UNFV, Maestro en Administración de Servicios de Salud – UNFV, Doctor en Educación – UCV, Labor Asistencial: Tecnólogo Médico en el Hospital Nacional Docente Madre Niño San Bartolomé – MINSA, coautor del Sistema de Gestión de la Calidad (SGC) para Bancos de Sangre a nivel nacional – PRONAHEBAS – MINSA- PERÚ, Docente Asociado de la Facultad de Medicina de la UNMSM, Docente RENACYT y Líder en Proyectos de ApS con los estudiantes de la EPTM – UNMSM.

Competencias digitales y el Aprendizaje - Servicio en estudiantes de educación de una universidad pública de la ciudad de Lima

Roque Vladimir Carrión Ramos

Magíster en Docencia e Investigación en Educación Superior por la Universidad Peruana Cayetano Heredia y Magíster en Educación con mención en Medición, Evaluación y Acreditación de la Calidad de la Educación por la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Licenciado en Educación por la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Especialista en Competencias digitales, aprendizaje en entornos virtuales y el uso de las Tecnologías del Aprendizaje y Conocimiento para la Educación. Es autor de manuales instructivos para la alfabetización tecnológica de docentes. Conferencista Internacional. Elegido como uno de los 25 maestros innovadores del Perú en el evento "El Maestro que deja huella 2016" del grupo Interbank, siendo representante de la Región Lima. Actualmente es Asesor de tesis en la Escuela de Post grado de la Universidad Católica Sedes Sapientae.

Reyna Luisa Cruz Shuan

Investigador de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos con experiencia en estrategias didácticas de aprendizaje. Doctor en Educación por la Universidad Nacional Federico Villarreal, Magister en Administración de la Educación por la Universidad de Lima, Licenciada en Educación, especialidad de Educación Inicial por la Universidad Nacional Federico Villarreal. Ganadora del Premio Nacional de Educación "Horacio 2002" por la Derrama Magisterial, área de experiencias pedagógicas, con la Obra "Educación en Valores a través del juego". Autora del texto "La Expresión Plástica Infantil". Actualmente, es docente de pregrado y asesora de tesis de investigación de posgrado de la Facultad de Educación, Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

Joanna Alexandra Carrión Pérez

Investigadora de Research Center Rob Bio. Miembro del Institute of Electrical and Electronics Engineers (IEEE). Formó parte del Programa de Investigación en Ingeniería Biomédica de la Universidad Tecnológica del Perú, ocupando el segundo lugar entre los proyectos de Ingeniería de Rehabilitación. Egresada de Ingeniería electrónica de la Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas, siendo del Grupo de Excelencia Académica (GEA) de dicha universidad. Ganadora de la Becas de Junior Achievement Américas – Google y del EGG.

Uso de las TIC en el retorno a clases en tiempos de Covid -19

Aracelli del Carmen Gonzales Sánchez

Doctora en Educación por la Universidad Cesar Vallejo (UCV), Magíster en Docencia y Gestión Educativa en la UCV; Licenciada en Historia por la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Diplomada en Coaching Habilidades Sociales en la Universidad Marcelino Champagnat, Fortalecimiento de emociones por la Universidad Enrique Guzmán y Valle, en Gestión para Formación de Adultos por la Pontificia Universidad Católica. Diplomada en Investigación Cualitativa por la universidad Cayetano Heredia y una Especialización en Investigación por la Universidad Continental. Actualmente cursa Maestría en Docencia y desarrollo de Competencias en el CIFE de México. Se desempeña como docente de Posgrado en la UCV, directora de colegio privado en Perú y responsable del área de educación del Patronato para la Cultura el desarrollo del Perú. Investigadora Renacyt dedicada a la investigación de temas relacionados a la Acción Tutorial y desarrollo de competencias en la práctica pedagógica, además, cuenta con publicaciones en SciELO, WOS y Scopus.

Richard Cervantes Juro

Magíster en Administración de la Universidad Nacional San Antonio Abad del Cuzco, Licenciado en Historia y geografía de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Docente de la Universidad Nacional Federico Villarreal. Docente de pregrado en las asignaturas de Seminario de Tesis, Innovaciones pedagógicas, Práctica pre profesional, Asesor de Tesis de pregrado. Ha publicado artículos científicos en revistas indexadas en bases de datos Scopus, Scielo y Latindex.

Noemi Mendoza Retamozo

Doctora en Educación, Magíster en Gestión Pública, Magíster en Docencia y Gestión Educativa, Diplomado en Didáctica e investigación Científica, Diplomado en Docencia Universitaria, Consultora del Ministerio de Educación, Docente de Posgrado, coordinadora de programas de la Maestría en Psicología Educativa, Educación, Docente en Doctorados en Educación y Maestrías, Docente de Investigación Formativa, asesora de tesis y proyectos de investigación, Experta en Habilidades blandas y Juegos recreativos Coautor de libros y capítulo de libros. Coautor de artículos publicados en revistas indexadas Scopus y Web of Science.

Competencias digitales en los docentes de colegios públicos en tiempos de pandemia COVID-19

Violeta Cadenillas Albornoz

Doctora en Administración de la Educación, magíster en Docencia y Gestión Educativa, licenciada en Educación en la especialidad de Biología y Química por la Universidad Nacional Federico Villarreal y candidata a Doctora en Gestión Pública y Gobernabilidad. Ha sido reconocida como docente investigadora por Concytec. Ha publicado artículos científicos en revistas indexadas a nivel nacional e internacional. Especialista en educación e investigación. Es coautora de libros relacionados a Educación. Actualmente, es docente de posgrado del área de investigación en la Universidad César Vallejo y Directivo de una Institución Educativa Pública.

Jessica Paola Palacios Garay

Doctora en educación , estudiante del doctorado de gestión pública , Investigadora Carlos Monge nivel II-reconocido por CONCYTEC, Doctora en educación, magíster en docencia universitaria ,magíster en investigación y licenciada en educación por la Universidad Nacional Federico Villarreal. Ha publicado artículos científicos en distintas revistas indexadas del mundo. Especialista en educación y divulgación científica. Es autora de los libros Actualmente, es docente de la Universidad Norbert Wiener , de pre y posgrado en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos y de posgrado en la Universidad César Vallejo.

La educación universitaria virtual en el contexto del COVID-19

Noel Alcas Zapata

Investigador Renacyt, Doctor en Educación de la Universidad César Vallejo, Maestro en Docencia Universitaria e Investigación de la Universidad San Martín de Porres, Licenciado en Educación con mención en Matemática de la Universidad Nacional Federico Villarreal, Experto Propio en Educación para la sostenibilidad: Economía, Medio ambiente e interculturalidad de la Universidad de Granada, Especialista Profesional en Andragogía para Jóvenes y Adultos de la Universidad Nacional Enrique Guzmán y Valle, docente especialista en Enseñanza de la Matemática y con experiencia en Dirección y Coordinación Académica de Instituciones Educativas. Ha publicado artículos científicos en revistas indexadas en bases de datos Scopus y Web of Science. Es autor de capítulos de libros: Mejores Gobiernos, Ciudadanos Felices e Innovación; Educación y Gobiernos Efectivos; Una mirada a la investigación y la responsabilidad social; Docencia, innovación e inclusión educativa; Anticorrupción, modernización de estado y gobierno transparente. Coeditor de la Revista Científica UCV-SCIENTIA, miembro del comité Consultivo Nacional de la Revista Científica Peruana de Investigación e Innovación Educativa de la UNMSM, Miembro del Comité de Arbitraje de: Revista Electrónica Educare de la Universidad Nacional de Costa Rica y Revista Comunicar.

Victoriana Timotea Ortegá Huisa de Morales

Doctora en Educación, Universidad César Vallejo, Maestra en Docencia y Gestión Educativa, Universidad César Vallejo, Estudios de Maestría en Gestión Pública, Universidad Nacional Enrique Guzmán y Valle. Bachiller en Educación, Universidad César Vallejo, Profesora de Educación Primaria, Instituto Pedagógico Nacional – IPN “Monterrico” – Lima. Diplomado de: Modernización y Mejoramiento de la Calidad Educativa, Universidad Nacional Enrique Guzmán y Valle; Diplomado en: Gerencia Estratégica, Universidad Alas Peruanas, Diplomado en: Gerencia Estratégica, Colegio de Licenciados en Administración del Perú. Docente Especialista en enseñanza de Educación Primaria y con experiencia en Dirección Educativa Primaria y Coordinadora Académica, docencia en universidades e institutos en temas educativos de innovación pedagógica y monitoreo. Docente capacitadora, monitorea y ponente en distintas universidades e instituciones educativas en Convenio con el Ministerio de Educación PRONACAP Básico, PRONACAP – Especialización en comunicación y matemática, Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Pontificia Universidad Católica del Perú, Universidad Nacional de Ingeniería. Resoluciones de Felicitaciones otorgado por las distintas UGELES 01, 04 - Lima, UGEL de Maynas – Loreto. Ganadora de concursos de Innovaciones Pedagógicas en Mejora de la Calidad Educativa y Pasantías. Recibió un merecido reconocimiento por su labor pedagógica destacada: Reconocimiento de Honor, Homenaje a la Educación y Valores. Recibió condecoración certificada como Protectora de la Capital del Perú – Llave de la Ciudad “Por una Lima en Paz y Desarrollo”. Ha publicado artículo científico en revista EDUSOL indexada a datos Scielo. Es autora del Libro Programa VICOH en el Desarrollo del Pensamiento Crítico, Editora American Española - España.

Organizando mis ideas y aprendiendo: estado del arte

Biodata de Fiorella Valeria Villanueva Rojas

Bióloga, Maestra en Investigación y docencia, Doctora en Educación. Docente universitario en el área de Ciencias biológicas. Investigadora Renacyt nivel V, con publicaciones en Scopus y otras bases de datos sobre paleobotánica y educación. Actualmente docente de la Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas y Norbert Wiener e investigadora asociada al Laboratorio de Palinología-UPCH.

Evaluación a estudiantes universitarios en tiempo de pandemia COVID 19

Paola Lili Galvez Montoya

Abogado, Doctor en educación-Universidad César Vallejo, Maestría en Gestión Pública por USMP y UCV; Máster en Gerencia Pública por EUCIM Business School, Abogado litigante y consultor de Municipalidades e instituciones públicas, segunda especialidad derecho penal; Docente universitaria de la Facultad de ciencias humanas de la Universidad Autónoma del Perú - Derecho; Defensor social del Ilustre Colegio de Abogados de Lima. Ponente y asistente en el IV Governance Conference 2020, Ha publicado artículos científicos en revistas indexadas en Miar, Erihplus, Latindex, Scopus.

María Cecilia Cumpa Rivalles

Doctora en educación -universidad César Vallejo. Maestría en Psicología educativa. Licenciada en educación, especialidad lengua y literatura, segunda especialidad en idioma extranjero: Inglés por universidad Enrique Guzmán y Valle. Docente universitaria de Formación Humanística de la Universidad César Vallejo. Coordinadora del área de comunicación, Institución educativa "General Prado" Ponente y asistente en el IV Governance 2020. He publicado artículos científicos en revistas indexadas Latindex Scopus.

Isabel del Pilar Escobar López

Doctora en educación - universidad Cesar Vallejo; Maestría en psicología educativa - universidad Cesar Vallejo; Docente en la institución educativa Julio C. Tello Hualmay; Coordinadora de tutoría. Publicación de artículo en revista Latindex.

Alfabetización informacional en el comportamiento informacional de tesis de Maestría

Teresa Campana Añasco

Doctora en Educación de la Universidad César Vallejo, Maestra en Gestión de Servicios de la Salud de la Universidad Cesar Vallejo, Licenciada en Obstetricia de la Universidad Andina del Cusco, experta en Educación en Psicoprofilaxis y estimulación Intrauterina por la Universidad Autónoma de México, con experiencia en Gestión de Servicios de Salud. Docente en la especialidad de Enfermería Perinatal de Universidad Autónoma de México, Docente en la Escuela de Enfermería de la Universidad La Salle Nezahualcóyotl México, Docente en investigación de la Escuela de Posgrado de la Universidad César Vallejo.

Prácticas de estudio, características de los estudiantes y sus efectos en el rendimiento académico

Luis Alberto Núñez Lira

Doctor en Educación y Doctor en Gestión Pública y Gobernabilidad, Investigador Carlos Monge nivel II, reconocido por CONCYTEC. Ha publicado artículos científicos en distintas revistas indexadas del mundo. Especialista en educación y divulgación científica. Es autor de libros. Actualmente, es docente de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos en pre y posgrado.

Yrene Cecilia Uribe Hernández

Doctora en Ciencias Contables y Financieras de la Universidad de San Martín de Porres, Doctorado en Medio Ambiente y Desarrollo Sostenible de la Universidad Inca Garcilaso de la Vega. Maestría en Ciencias Financieras y Contables. Contador Público de la Universidad de San Martín de Porres. Contador. Consultor Internacional del Banco Interamericano de Desarrollo – BID y la Corporación Andina de Fomento – CAF, GAS de Camisea. Experiencia profesional y docente universitario a nivel de pre-grado y post-grado con 25 años de experiencia. Docente investigador reconocido por CONCYTEC con publicación en revistas indexadas en bases de datos Scopus, Web of Science, Latindex entre otras. Elaboración de capítulos de libro y libros nacionales e internacionales.

Yolvi Ocaña Fernández

Doctor en Educación, magister en docencia universitaria, con licenciatura en la especialidad de historia y geografía, con amplia experiencia en el sector educación. Capacidad de trabajo en equipo, liderazgo dirigiendo, desarrollando y motivando al equipo docente en la consecución de los objetivos de la institución. Especialista en cursos de formación general universitaria en ciencias sociales y formación pedagógica en pre y pos grado. Capacidad de análisis y solución de problemas, así como dedicación absoluta para conseguir y mantener altos niveles de calidad educativa.

La retroalimentación formativa en el aprendizaje autónomo en el área de Ciencia y Tecnología

Juana María Luisa Venegas Claros

Doctora en Educación de la Universidad Cesar Vallejo, Magister Administración de la Educación de la Universidad César Vallejo, Licenciado en Educación Especialidad Biología Química por la Universidad Enrique Guzmán y Valle, titulada en Segunda Especialidad en Ciencia Tecnología y Ambiente de la Universidad Peruana Unión, Titulada en Segunda Especialidad en Gestión Escolar con Liderazgo Pedagógico por la Universidad Cayetano Heredia. Ha tenido cargo directivo en instituciones educativas, ha publicado artículos científicos en revistas indexadas. Actualmente docente del Ministerio de Educación.

Roger Wilfredo Asencios Espejo

Doctor en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, Maestro en Biología Aplicada de la Universidad Alas Peruanas, Licenciado en Biología de la Universidad Ricardo Palma. Docente en la categoría de Principal de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle. Docente de pregrado en las asignaturas de Taller de Investigación, Biología, Bioquímica, Microbiología y posgrado en las asignaturas de Seminario Taller de Tesis I, Seminario Taller de Tesis II y Seminario Taller de Tesis III. Asesor de Tesis de pregrado y postgrado. Ex Decano de la Facultad de Ciencias, ex Director de Investigación de la Facultad de Ciencias, Director del Departamento Académico de Biología. Ha publicado artículos científicos en revistas indexadas en bases de datos Scopus, Web of Science y Latindex.

Margarita Mónica Gutiérrez Avellaneda

Doctora en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, Maestro en Docencia universitaria de la Universidad Enrique Guzmán y Valle, Licenciado en Biología –matemática de la Universidad Enrique Guzmán y Valle. Docente en la categoría asociado de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle. Docente de pregrado en las asignaturas de Práctica pre profesional, Botánica, Zoología, Ecología, Biología. Asesor de Tesis de pregrado. Cargos asumidos de presidenta del comité de seguridad biológica de la UNE, comisión de acreditación, asesoría a directores y subdirectores. Ha publicado artículos científicos en revistas indexadas en bases de datos Scopus, Web of Science y Latindex.

Escenarios futuribles del desempeño profesional en docentes universitarios

Angel Salvatierra Melgar

Doctor en Ciencias de la Educación, investigador evaluado por la CONCYTEC categoría Carlos Monge III. Ejerce cátedra en principales universidades del Perú, es autor de libros impresos y digitales en: Estadística aplicada a la Investigación, Técnicas e Instrumentos de Investigación, asimismo autor de artículos científicos indexados en revistas de Scopus, Web of Science, en libros de investigación, participa en ponencias nacionales e internacionales con convocatoria abierta.

Estrella Azucena Esquiagola Aranda

Doctora en Gestión Pública y Gobernabilidad de la Universidad César Vallejo, Magíster en Educación con mención en Dificultades de aprendizaje de la Pontificia Universidad Católica del Perú, Licenciada en Psicología de la Universidad Nacional Federico Villarreal. Catedrática en universidades peruanas, de pregrado y posgrado en asignaturas de investigación. Asesora y jurado de tesis de grado de maestría y doctorado. Ponente nacional e internacional de convocatoria abierta. Autora y coautora, de libros y artículos indexados en revistas científicas. Investigadora Renacyt Carlos Monge Medrano IV calificada por Concytec.

Mercedes Nagamine Miyashiro

Doctora en Educación - UCV, Magister en Educación con mención en docencia e investigación en educación superior UAP, Máster en gestión de la ciencia y la innovación en la Universidad Politécnica de Valencia España e Ingeniera en industrias alimentarias-UNCP. Con especialización en Entornos Virtuales- UCV y Didáctica e investigación en posgrado, Estadística aplicada PUCP, Diplomado de especialización en gestión de la investigación y transferencia del conocimiento UPV – España., Actualmente docente asignada a la coordinación de investigación de la escuela de posgrado- UCV, docente de posgrado de UCV y USMP cuento con publicaciones científicas en Scopus y WOS.

Uso de metaverso y aprendizaje significativo en discentes universitarios de Lima Norte

Juan Carlos Cotrina Aliaga

Investigador RENACYT nivel VII, Doctorando en Gestión Pública y Gobernabilidad de la Universidad César Vallejo, Maestro en Docencia Universitaria e Investigación de la Universidad César Vallejo, Ingeniero de Sistemas de la Universidad Peruana los Andes, docente especialista en Enseñanza de la Metodología de la investigación, al igual que uso de las Tecnológicas de la información y comunicación. Ha publicado artículos científicos en revistas indexadas en bases de datos Scopus y Web of Science. Asimismo, es docente investigador de la Universidad Privada San Juan Bautista.

Yanina Gallardo Lolandes

Investigadora María Rostworowski nivel III reconocida por CONCYTEC, Maestra en Docencia universitaria de la Universidad Cesar Vallejo, Químico Farmacéutico de la universidad Inca Garcilaso de la Vega. Ha publicado artículos científicos en revistas indexadas en bases de datos Scopus y Web of Science. Asimismo, es docente investigador de la Universidad Privada de Tacna.

Tula del Carmen Espinoza Cordero

Especialista en Centro Quirúrgico por la Universidad Norbert Wiener, Licenciada de Enfermería por la Universidad Peruana los Andes. Ha publicado artículos científicos en revistas indexadas en diferentes bases de datos. Asimismo, es docente de la Universidad Norbert Wiener.

Praxis profesional en la lengua castellana y la cultura ciudadana en las Instituciones de Educación peruana

Margoth Luliana Berrío Quispe

Doctora en Educación por la Universidad Nacional Federico Villarreal, Postdoctorado en Educación, Magíster en Administración, Especialidad en Didáctica Universitaria, Licenciada en Educación-Lengua y Literatura (UNFV). Diplomados de Investigación y Neurolingüística. Ejerció como docente de Pregrado y Posgrado en diversas universidades. Por su destacada labor recibió un reconocimiento del Congreso de la República en el desarrollo de una Educación de calidad. Actualmente, docente de la Universidad Ricardo Palma y de la Universidad Peruana Cayetano Heredia. Integra, el Comité Ambiental para el Desarrollo Sostenible de la Universidad Ricardo Palma y colabora con el Instituto Peruano del Pensamiento Complejo Edgar Morin. Además, realiza publicaciones de artículos científicos en revistas indexadas.

Dina Emeteria Chávez Bellido

Magíster en Ciencias de la Educación, Mención Lengua, por la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle; Diplomada en Programación Neurolingüística; Licenciada en Educación, Castellano y Literatura, por la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Fue docente de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle y de la Universidad Autónoma del Perú, En la actualidad, profesora en la Universidad Ricardo Palma. Recibió reconocimiento del Congreso de la República en el desarrollo de una Educación de calidad. Integra el Comité Ambiental para el Desarrollo Sostenible de la Universidad Ricardo Palma; pertenece a la Sociedad Literaria Amantes del país; colaboradora del Instituto Peruano del Pensamiento Complejo Edgar Morin. Forma parte de la Revista Palabras sin fronteras y realiza publicaciones de artículos científicos.

Sarita Melisa Quispe Llactahuamán

Docente, magíster en Administración de la Educación y doctora en Educación. Actualmente, es docente universitaria en la Universidad Nacional de Educación "Enrique Guzmán y Valle" en la especialidad de Construcciones Metálicas y docente en la I.E Emblemática Manuel González Prada en el área de EPT.

Incidencia de la gestión pedagógica para fortalecer la calidad de servicio en instituciones educativas

Rosa Fernanda Alegria Donayre

Doctorando en Educación con Maestría en Docencia Universitaria en la Universidad Cesar Vallejo y diplomado en educación socio emocional para la convivencia escolar en la Universidad Católica del Perú, Jefa de laboratorio de Ciencia Tecnología y ambiente en la I.E. N° 51 Clorinda Matto de Turner del distrito de San Martin de Porras, con experiencia de 30 años en la educación peruana, perteneciendo al equipo directivo y jerárquico en la I.E. Augusto B. Leguía de Puente Piedra, I.E. N°51 Clorinda Matto de Turner, I.E. José Granda, I.E. 023 Augusto Salazar Bondi del distrito San Martin de Porras, Especialista de Ciencia, Tecnología y Ambiente y Educación para el trabajo, especialista pedagógico territorial en la UGEL 02, en las redes 16,17 y 18 del Distrito de Los Olivos. Involucrada en la Investigación de la Educación Interbilingue para que todas y todos los estudiantes vivan con equidad, respeten sus lenguas originarias y cultura, para tener una educación de calidad y lograr la mejora de los aprendizajes.

Carlos Mario Fernández Díaz

Ingeniero Civil, magíster en Gestión Educacional, gestión de la construcción y doctor en Psicología Educacional y Tutorial. Docente universitario en varias universidades, conferencista y autor de libros. Investigador Renacyt: Carlos Monge nivel IV. Ha publicado artículos en Scopus, Web Of Science y otras bases de datos. Asesor de tesis, libros y artículos. Actualmente, es docente en las Universidades César Vallejo y Universidad Privada del Norte.

Nancy Rita Trujillo Mariño

Doctora en educación, magister en Docencia y Gestión Educativa, licenciada en Historia y Geografía (UNFV). Ha realizado publicaciones en artículos científicos en revistas indexadas. Es autora de libros relacionados a la educación. Ha laborado como docente en la Universidad Peruana Los Andes como responsable de área de Cultura General y Humanística, realizó labores pedagógicas en el Instituto de Educación Superior Tecnológico Público de las Fuerzas Armadas. Recibió Diploma de reconocimiento de evaluación de desempeño docente 2019 de la UCV- Filial Callao. Actualmente, es docente de la Universidad César Vallejo como responsable del área de Creatividad e Innovación de la Filial Callao.

Corrupción en la educación desde la mirada del docente peruano

Máximo Abel Rodríguez Taboada

Doctor en Psicología por la Universidad San Martín de Porres, Comandante de la Policía Nacional del Perú, con Especialidad en Didáctica y Docencia Universitaria por la Universidad Ricardo Palma, Psicología Jurídica y Forense, por la Universidad Nacional Federico Villarreal, Administración de la Educación por la Universidad de Lima, docencia en la Facultad de Ciencias de la Comunicación, Turismo y Psicología en la Universidad San Martín de Porres, Escuela de Altos Estudios Criminológicos del Perú (INPE), Escuela de Postgrado de la Policía Nacional del Perú, Universidad Nacional Federico Villarreal, Universidad San Pedro de Chimbote, Universidad San Ignacio de Loyola, Universidad Ricardo Palma, Universidad César Vallejo (Escuela de Post Grado-Doctorado), Hospital Víctor Larco Herrera, Escuela Nacional de Archiveros, Estudios Post Doctorales en Educación por la Universidad Enrique Guzmán y Valle – La Cantuta, Miembro de la Academia Peruana de Psicología. Representante del Perú ante la Asociación Iberoamericana de Psicología Jurídica AIPJ Madrid – España. Conferencista en eventos académicos y publicaciones en diversas revistas científicas.

Doris Elida Fuster Guillén

Investigador Carlos Monge nivel II, reconocido por CONCYTEC, Doctora en ciencias de la educación, maestra en docencia e investigación universitaria de la Universidad Nacional de Educación. Ha publicado artículos científicos en distintas revistas indexadas de alto impacto. Es autor de libros y capítulos de textos de investigación en editoriales nacionales e internacionales. Especialista en educación, ciencias sociales y competencias investigativas orientadas a enfoques cuantitativo, cualitativo y mixto. Investigador responsable de proyectos de investigación, integrante del comité científico de la revista de la Facultad de Educación de la UNMSM. A la fecha, es docente de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos en pre y posgrado, docente que hace investigación de la Escuela de Medicina Humana de la Universidad Privada San Juan Bautista; docente de Doctorado de la Universidad César Vallejo.

Pablo Celestino Olivares Rodríguez

Licenciado Tecnólogo Médico, abogado y docente universitario, maestro en salud pública. Cuenta con más de treinta años de experiencia en el ejercicio de la profesión. Quince años de experiencia en la conducción de diversas instituciones de la sociedad y con más de once años de experiencia en la docencia universitaria. Docente de la universidad Norbet Wiener.

Abuso sexual de niños y adolescentes 2017-2020, caso peruano

Sonia Lidia Romero Vela

Doctora en gestión pública y gobernabilidad, Magister en psicología educativa, licenciada en Filosofía, estudios en investigación científica y estadística en segunda especialidad. Experiencia en proyectos de programas sociales de prevención psicosocial como coordinadora general de un gobierno local, Coordinadora general en el proyecto Mayéutica Filosofía práctica con Niños y adolescentes. Docente investigadora reconocida por Concytec. Con experiencia en pre grado y posgrado en la Universidad del Sagrado Corazón (Unife), Escuela Naval del Perú, La Escuela Superior de la Marina de Guerra del Perú y la Escuela de Posgrado de la Universidad César Vallejo.

Gloria Luz Cueva Vergara

Doctorado en Gestión Pública y gobernabilidad, médico Psiquiatra, maestrías en Gestión pública y Neurociencias. Con más de 25 años de experiencia en el sector público. Exdirectora de salud mental del Ministerio de Salud. Especialista en Salud mental y Pública. Directora general del Hospital Hermilio Valdizan.

Dilmer Huamán Gálvez

Bachiller en Sagrada Teología por la Pontificia Universidad Urbaniana de Roma. Universidad Nacional Mayor de San Marcos Bachiller en Educación Licenciado en Filosofía y Religión, docente en pre grado en Universidad Cesar Vallejo. Magister en Psicología educativa y Doctorado

en gestión pública y gobernabilidad.

Conductas autolesivas sin intención suicida: Necesidad de promoción de la salud mental

Eddy Eugenio García García

Doctor en Psicología, Maestro en Psicología Educativa por la Universidad César Vallejo, Licenciado en Psicología con estudios en investigación científica. Docente contratado de la Universidad César Vallejo y otras universidades. Docente de pregrado en las asignaturas de psicología educativa y desarrollo personal. Docente de investigación científica a nivel de pregrado, asesor y Jurado de Tesis, actualmente gestiona el área de investigación en la Escuela de Psicología del Campus Ate de la Universidad César Vallejo. Ha publicado artículos científicos en revistas indexadas en bases de datos como Scopus, Web of Science, Scielo y otras, autor y coautor de Libros nacionales e internacionales.

Jaquelin Kory Cano Quevedo

Doctora en Psicología de la Universidad César Vallejo, Maestra en Psicología Educativa con mención en Problemas de Aprendizaje y Orientación Educativa de la Universidad Nacional Federico Villarreal, Licenciada en Psicología de la Universidad César Vallejo. Docente de pregrado a tiempo completo en la Universidad César Vallejo en las asignaturas de Psicología Educativa, Pruebas Psicológicas y Psicología de la Personalidad, además de otras universidades particulares. Asesora de los cursos de Prácticas Pre Profesionales I, II y III Cargos. Ha publicado artículos científicos en revistas indexadas en bases de datos Scopus y Latindex.

Rossana Villanueva Ospinal

Licenciada en Educación, con más de veinte años de experiencia como docente en educación básica regular, ostenta el grado de Maestra en Educación con Mención en Docencia y Gestión Educativa, con estudios de Doctorado en Psicología. Docente del Nivel Secundaria en la especialidad Lengua - Literatura y actualmente subdirectora del Nivel Secundaria en el Liceo Naval Manuel Clavero Muga.

En este escenario complejo, por el cual atravesó la educación peruana, desde la academia emergieron una serie de preocupaciones las cuales requerían ser investigadas y expuestas. En primer lugar, se analizó la relevancia de la educación holística para afrontar entornos BANI en un contexto pospandémico organizacional. Estas iniciativas favorecen el desarrollo formativo integral de los estudiantes afianzándolos para que puedan desenvolverse en escenarios simultáneamente frágiles, ansiosos, no lineales e incomprensibles, como el que acontece en la actualidad. La educación holística contribuye a consolidar la integralidad del conocimiento, las habilidades y las actitudes, permitiendo alcanzar aprendizajes relevantes para afrontar diferentes contextos situacionales.

Este libro contiene 19 investigaciones que abordan distintos aspectos del quehacer educativo, las cuales son puestas a disposición de la comunidad académica.

ISBN: 978-612-4435-94-2



9 786124 435942