

Alternancia

REVISTA DE EDUCACIÓN E INVESTIGACIÓN

VOLUMEN 6 NÚMERO 11
JULIO - DICIEMBRE 2024

ISSN: 2710 - 0936
ISSN - L: 2710 - 0936



Universidad
José Carlos Mariátegui

Alternancia

REVISTA DE EDUCACIÓN E INVESTIGACIÓN

VOLUMEN 6 NÚMERO II
JULIO - DICIEMBRE 2024

ISSN: 2710 - 0936
ISSN - L: 2710 - 0936



Universidad
José Carlos Mariátegui

Alternancia

REVISTA DE EDUCACIÓN E INVESTIGACIÓN

Vol. 6. No. 11 | Julio - diciembre 2024 | ISSN: 2710 - 0936 | ISSN-L: 2710 - 0936 | www.revistaalternancia.org

EQUIPO EDITORIAL

Editor

Dra. Dora Huiza

Universidad José Carlos Mariátegui. Perú

Dr. Claudio Eduardo Maldonado Gavilánez

Universidad Nacional de Chimborazo. Ecuador

Dra. Carmita del Rocío Núñez López

Universidad Técnica de Ambato. Ecuador

Ph. D. Magdalena Inés Ullauri Moreno

Universidad Nacional de Chimborazo. Ecuador

Dr. Medardo Andrés Paredes Núñez

Universidad Técnica de Ambato. Ecuador

COMITÉ CIENTÍFICO

MSc. Mirian Paulina Peñafiel Rodríguez

Universidad Nacional de Chimborazo. Ecuador

MSc. Elena Rosero Morales

Universidad Técnica de Ambato. Ecuador

MSc. Zoila Orellana Padilla

Universidad Técnica de Babahoyo. Ecuador

MSc. Alba Nataly Tipanquiza Hurtado

Universidad Técnica de Cotopaxi. Ecuador

COMITÉ EVALUADOR

MSc. Rosa Tenezaca Romero

Universidad Técnica de Machala. Ecuador

MSc. Marcelo Gonzalo Haro Gavidia

Universidad Técnica Estatal de Quevedo. Ecuador

MSc. Saud Yarad Salguero

Universidad Técnica del Norte. Ecuador

MSc. Yaser Ramírez Benítez

Universidad de Cienfuegos, Cienfuegos, Cuba

MSc. Teresa Heidi Vargas Cevallos

Instituto Tecnológico Superior Ana Paredes de Alfaro. Ecuador

MSc. Mirian Paulina Peñafiel Rodríguez

Universidad Nacional de Chimborazo. Ecuador

MSc. Fanny Mercedes Abata Checa

Universidad Técnica de Cotopaxi. Ecuador

MSc. Zila Esteves Fajardo

Universidad Técnica de Machala. Ecuador

EQUIPO TÉCNICO

Diseñadora

Lcda. Danissa Colmenares

Diagramador

Lcdo. Antony Parra

Traductor

Dr. Emilio Arévalo

Soporte Técnico

Ing. Freddy Sánchez

Enfoque y Alcance

ALTERNANCIA Revista de Educación e Investigación es una publicación periódica en formato electrónico, de carácter semestral, iniciada en julio del 2019, y respaldada por la Universidad José Carlos Mariátegui.

El objetivo principal de la revista es difundir información novedosa que genere el intercambio de ideas y resultados de investigaciones, relativas al campo educativo desde todos los niveles, para desencadenar debates constructivos e innovadores que beneficien al desarrollo de la nación y otros países.

ALTERNANCIA pretende cooperar con la cultura investigativa internacional educativa, exponiendo en sus páginas artículos de investigación originales, de alto nivel de calidad científica que incentiven a docentes, estudiantes y profesionales interesados a continuar explorando en investigaciones ya iniciadas o generar nuevos proyectos científicos a partir de ellas.

Los temas que se abordan en esta revista, sin ser restrictivos, son los relacionados con la innovación educativa y afines como: psicología del aprendizaje, neuroaprendizaje, evaluación educativa, didácticas de estudios, nuevas tecnologías para la educación, abordaje pedagógico en asignaturas, educación especial incluyente, entre otras.

Para llegar a ser publicados en ALTERNANCIA, los manuscritos son sometidos a evaluaciones rigurosas por parte de la editorial, los árbitros externos (evaluación por pares) y los programas informáticos anti plagios.

Políticas de secciones

Artículos científicos

Manuscritos originales que describen resultados de una investigación relacionada con el tema de la educación.

Formato y extensión:

Máximo 18 páginas. Escritos en procesador Word, hoja tamaño carta, fuente Arial, N° 12, interlineado 1,5.

Presentación:

En la página principal deben aparecer:

1. Título del trabajo: centrado en la página, en negritas, no mayor de trece palabras en español e

inglés. Sin usar abreviaturas para las palabras.

2. Nombre del autor o autores: primer nombre y los dos apellidos
3. Dirección de correo electrónico: ubicada debajo del nombre de cada autor.
4. Adscripción institucional: nombre de Institución donde laboran los autores.
5. Resumen: escrito en español e inglés, extensión de cada uno menor a 150 palabras, transcritos a 1.5 espacio. Al final de cada uno se incluirán entre cuatro y seis palabras clave en español e inglés. El Abstract (resumen en inglés) irán en la siguiente página al resumen en español.

En las páginas siguientes (desarrollo de la investigación):

1. Deben estar ajustados a los principios generales de redacción científica: precisión, claridad y brevedad del lenguaje.
2. Su estructura tiene que estar organizada de acuerdo a formato IMRYD
3. Agradecimientos: si existen reconocimientos a contribuyentes financieros o académicos para el desarrollo del trabajo, aparecerán al final del artículo resaltado la actividad en que hizo sus aportes.

Otras especificaciones

1. **Tablas:** elaboradas en Word, en blanco y negro, identificadas con un título breve en la parte superior y numeradas en arábigo. Bajo las pautas de las normas de la American Psychological Association (APA).
2. **Ilustraciones y/o figuras:** en escala de grises, con resolución de 72 pp, y leyenda en la parte inferior de la figura.
3. **Citas:** tienen que estar ajustadas a las normas de la American Psychological Association (APA). Deben aparecer en el texto, si superan las cuarenta palabras se incluyen entre comillas (“..”), estructuradas con el sistema año-página y tienen que ser incluida la referencia completa en el listado de bibliografía.
4. **Referencias:** se ubicarán al final del trabajo por orden alfabético de acuerdo al apellido de los autores. Tienen que aparecer todos los autores y trabajos citados. Ejemplos:

Revistas especializadas:

Ribes, E. (1991). La psicología y la definición de sus objetos de conocimiento. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 26, 365-382

Libros:

Austin, J.L. (1962). *How to things with words*. Oxford: Oxford University Press

Participaciones en Eventos:

Minutas, actas o ponencias de eventos en donde el foco temático es la educación y sus áreas afines.

1. Extensión máxima 5 páginas.
2. Estructura: nombre y fecha del evento, tema (participación), aporte.
3. Tipos de eventos: Congresos, Foros, Simposios, webinars, conferencias, entre otras.

Cartas al Editor

Documentos breves enviados al editor donde el autor puede manifestar sus opiniones e intercambiar ideas con otros lectores y autores de la revista, respecto a publicaciones previas.

1. Extensión máxima 5 páginas
2. El título debe ser informativo y debe empezar con una referencia explícita y clara relacionada con el hecho que la motiva,
3. Luego un esbozo expositivo y en forma sucesiva.
4. Argumentar a favor o en contra. Sólo se aceptan hasta 5 referencias bibliográficas.

Reseñas

Contiene noticias y recomendaciones constructivas de libros, tesis y revistas relacionadas con la educación, temática central de la revista.

1. Identificación: como los artículos debe estar identificadas con fecha de realización de la recensión, nombre del autor, institución a la cual está adscrito, dirección de correo y domicilio del trabajo.
2. Pueden ser críticas y descriptivas.

Proceso de evaluación por pares

Una vez recibidos los trabajos en el correo de la revista, el Consejo Editor envía acuse de recibido a los autores para dar inicio al proceso de evaluación. Los mismos son revisados para verificar si están relacionados con el enfoque y objetivo de ALTERNANCIA, asimismo evaluar si cumplen con las políticas de envío.

Luego de esa primera revisión, cada trabajo es enviado a dos especialistas en el área estrechamente relacionados con la temática abordada por el autor en el artículo. Dicha revisión la realizan a doble ciego, desconociéndose la identidad de los evaluadores y los autores para evitar conflictos de interés. Si se da el caso de resultados contradictorios en la evaluación, se asignará un tercer evaluador que generará una evaluación concluyente.

Al finalizar la evaluación, los revisores externos envían al consejo editorial, los informes de evaluación con los resultados según las siguientes alternativas:

- a) Aceptado para publicación.
- b) Recomendaciones para ser publicado.
- c) Rechazado para publicación.

Las alternativas “b” y “c”, deben estar justificadas claramente en los informes de evaluación, estableciendo sugerencias para modificaciones o mejoras de los trabajos.

Si los manuscritos son aceptados para publicación, el Consejo editor asigna el artículo a publicación a un volumen de la revista, según corresponda de acuerdo a la fecha de aceptación.

Frecuencia de publicación

La revista presenta una modalidad semestral, en donde se publican dos números por año respectivamente en enero y julio.

Normas de entrega

Los autores deben atender al llamado a publicación de artículos que establece la editorial RELE, en la convocatoria divulgada en las páginas de la revista y de la editorial.

Cada obra debe ir acompañada del resumen curricular de los autores con sus datos personales, identificación ORCID, último grado académico alcanzado, información de organismo donde labora y líneas de investigación.

La recepción se hará por la dirección de correo electrónica suministrada en cartel publicitario de la convocatoria. Los autores deben cumplir con estos requisitos para poder pasar al proceso de arbitraje, además el artículo deberá expresar la siguiente estructura: Resumen, Introducción, Metodología, Resultados, Conclusiones y Referencias Bibliográficas.

Política de acceso abierto

El contenido de ALTERNANCIA está disponible a través de una licencia Creative Commons Atribución no comercial, por lo tanto, se expone gratuitamente y puede ser copiado, distribuido y reproducido por terceros mientras se respete el derecho de autor.

Principios éticos y buenas prácticas

La revista ALTERNANCIA-Revista de Educación e Investigación apoya los principios de transparencia y buenas prácticas en las publicaciones científicas-académicas, estipuladas por el Comité de Ética de Publicaciones (COPE), creando directrices para autores, editorial y revisores:

Autores

1. Obtener autorizaciones de autores de material gráfico utilizados en el trabajo, y que están protegidos por derecho de autor.
2. Respetar las decisiones de los revisores y asumir las recomendaciones.
3. Mantener la confidencialidad en el proceso de evaluación.
4. Declarar si existen posibles conflictos de intereses relacionados con el manuscrito.

Editorial

1. Mantener informados de todos los avances del proceso de evaluación a las partes implicadas (autores y revisores).
2. Velar que se cumplan las normas y los tiempos acordados para cada fase del proceso de evaluación.
3. Descartar artículos para publicación que haya incurrido en cualquier actividad deshonesta que no esté acorde con la ética de las publicaciones científicas.
4. Si detectan alguna acusación de mala conducta en la investigación, tienen el deber de atender las reclamaciones de manera apropiada.
5. Deben publicar correcciones, aclaraciones, retractaciones o disculpas cuando sea necesario.

Árbitros

1. Emitir juicios con profesionalismo y criterio imparcial en el proceso de evaluación.
2. Mantener la confidencialidad que exige el proceso de evaluación.
3. Declarar la existencia de conflictos de interés si se da el caso.
4. Informar al Consejo editorial si se sospecha de plagios en los trabajos.

Exigencia de Originalidad

Presentar obras científicas de su propia autoría sin estar publicadas anteriormente ni estar siendo evaluadas por otra editorial en paralelo.

Antiplagio

Para descartar la presencia de plagio o autoplagio (duplicidad y copia de la información), la revista hace uso de softwares creados específicamente para esta labor, y con un alto índice de credibilidad.

Los autores que incurran en este tipo de faltas, no podrán publicar en la revista sus trabajos, hasta que la editorial decida retirar la sanción.

Visibilidad y financiamiento

Los trabajos expuestos en ALTERNANCIA Revista de Educación son financiados por la universidad, bajo licencia Creative Commons. Están alojados en el Sistema Open Journal System.

Autoarchivo

Una vez publicados los artículos en la revista, los autores pueden publicar sus trabajos en páginas web personales, institucionales o profesionales; para mayor difusión de la información.

Tabla de Contenido

Editorial	11
INVESTIGACIONES	
Ausentismo escolar y la privación emocional: realidad educativa en adolescentes de clase alta en Comalcalco, Tabasco.	13
School absenteeism and emotional deprivation: educational reality in upper class adolescents in Comalcalco, Tabasco	
▶ Antonia Arias De La Cruz	
Liderazgo educativo en la sociedad del conocimiento.	27
Educational leadership in the knowledge society	
▶ Ana Gabriela Caballero Vilchez	
Validación de la escala de autoestima de Rosenberg en estudiantes de la Universidad Adventista de Bolivia	42
Validation of the Rosenberg self-esteem scale in students of the Adventist University of Bolivia	
▶ Pablo Molina Calle	
Niveles de Comprensión Lectora: Impacto del material audiovisual en aprendices de Inglés como Lengua Extranjera	58
Reading Comprehension Levels: The impact of audiovisual material on English as a foreign language learners	
▶ Chess Emmanuel Briceño Nuñez y Rafael Pernia Molina	
Calidad de vida y bienestar psicológico en padres de niños diagnosticados con trastorno del espectro autista del Centro de desarrollo neurológico Comunica en la ciudad de Cochabamba -Bolivia	67
Quality of life and psychological well-being in parents of children diagnosed autism spectrum disorder from the Center for neurological development Communicates in the city of Cochabamba-Bolivia	
▶ Betzabe Mariela Julian Mendoza y Raquel Buezo Rojas	

Tabla de Contenido

Identificación de indicadores para medir la polarización del personal científico en universidades públicas de Bolivia	81
Identification of indicators to measure polarization among scientific staff in Bolivian public universities	
▶ Edwin Ebert Caballero Calle	
Revisión asistida por IA de las competencias docentes para la formación integral de profesionales de la salud en Ecuador.	94
Teaching competencies for the comprehensive training of health professionals in Ecuador	
▶ Enrique Richard y Melisa Eileen Richard Contreras	
ENSAYOS	
Redes sociales y convivencia escolar: bajo el régimen escópico de la vida digital	
Social networks and school coexistence: under the scopic regime of digital life	
▶ Bertha Isabel Nisperuza Beleño y Marcela Angelina Aravena Domich	110
Escuelas normales y formación inicial: una trama social, histórica y compleja	123
Normal schools and initial training: a social, historical and complex web	
▶ Magaly Hernández Aragón	
Currículo de Autores	135

Editorial

La revista Alternancia atiende en esta edición un tema de relevancia para la investigación educativa: El conocimiento como generador de cambios. La sociedad del conocimiento ha transformado radicalmente la forma en que producimos, consumimos y distribuimos información. Las universidades, como custodios del conocimiento, deben reflexionar sobre cómo se dan los procesos de adaptación a esta nueva realidad.

Existen nuevas competencias para los tiempos actuales por lo que los estudiantes de hoy necesitan desarrollar habilidades que les permitan navegar en un entorno digital y colaborativo, como el pensamiento crítico, la resolución de problemas complejos, la creatividad y la capacidad de aprender de manera autónoma.

A esto se le suma el rol de la tecnología como desafío. Las tecnologías digitales ofrecen un sinfín de posibilidades para la enseñanza y el aprendizaje, pero también plantean retos en cuanto a la brecha digital y la calidad de los recursos disponibles.

Dicho desafío se acentúa cuando se medita sobre el rol de la universidad en un mundo conectado, donde la información está al alcance de manera rápida, ¿cómo desarrollar espacios para el fomento de capacidades tecnológicas en profesionales? Ante esta interrogante conviene recordar que “La sociedad del conocimiento es un término que se refiere a los cambios y transformaciones sociales que se están produciendo en la sociedad actual. Este concepto nos lleva a replantearnos si estamos educando a individuos para que se adapten a estos cambios.” (Acevedo Mena y Romero Espinoza, 2019).

En consecuencia las universidades deben ofrecer programas de formación continua y acordes con las demandas educativas que permitan a los profesionales actualizar sus conocimientos a lo largo de su desempeño.

Uno de los aspectos que se deben considerar es la formación investigativa en docentes universitarios para garantizar la calidad de la educación superior y fomentar la generación de nuevo conocimiento. Algunas alternativas son: a) Programas de Formación Continua, b) Seminarios, cursos y talleres especializados y c) Tutorías para docentes noveles.

Son caminos necesarios para enfrentar el dinámico tiempo que vivimos en la sociedad del conocimiento.

Por último le expresamos a nuestros lectores que la convocatoria para envío de artículos, ensayos y reseñas de libros es permanente.

Dra. Dora Huiza
Editora de Alternancia

Ausentismo escolar y la deprivación emocional: realidad educativa en adolescentes de clase alta en Comalcalco, Tabasco

School absenteeism and emotional deprivation: educational reality in upper class adolescents in Comalcalco, Tabasco

Antonia Arias De La Cruz

antonita.01@hotmail.com

<https://orcid.org/0009-0005-2970-345X>

Instituto Batenson, Jalisco, México

Artículo recibido 09 de marzo 2024 / arbitrado 01 de abril 2024 / aceptado 10 de junio 2024 / publicado 18 de julio 2024

RESUMEN

La investigación se propuso dar a conocer algunos de los aspectos psicoemocionales que atraviesan al estudiante en su proceso de aprendizaje y así considerar como la deprivación emocional incide en el ausentismo escolar en un contexto económico alto. En esta investigación se ha utilizado una metodología cualitativa de tipo exploratorio, ya que su objeto de estudio refiere a procesos subjetivos, adoptando como recurso el estudio de casos. Se ha basado en un enfoque interpretativo de los instrumentos metodológicos empleados. Los instrumentos de recolección de datos utilizados con los y las adolescentes que presentan deprivación emocional y rezago educativo han sido entrevistas en profundidad a informantes seleccionados. Los principales hallazgos de este estudio destacan el estrecho vínculo entre los problemas familiares con los procesos educativos de los y las adolescentes y demuestra su impacto negativo no solo en las actividades escolares sino en el ausentismo escolar. El enfoque educativo de este trabajo no solo describe la relación entre la deprivación emocional y el ausentismo de manera general, sino que señala elementos específicos que pueden considerarse para fomentar habilidades académicas que fomenten la comunicación entre padres, madres y adolescentes, lo cual es crucial para mejorar su proceso educativo.

Palabras clave:

Ausentismo escolar; Deprivación emocional; Aprendizaje; México

ABSTRACT

The research aimed to reveal some of the psychoaffective-emotional aspects that students go through in their learning process and thus consider how emotional deprivation affects school absenteeism in a high economic context. In this research, an exploratory qualitative methodology has been used, since its object of study refers to subjective processes, adopting case studies as a resource. It has been based on an interpretive approach to the methodological instruments used. The data collection instruments used with adolescents who present emotional deprivation and educational lag have been in-depth interviews and the Person Learning Situation graphic device and in-depth interviews with selected informants. The main findings of this study highlight the close link between family problems and the educational processes of adolescents and demonstrate their negative impact not only on school activities but also on school absenteeism. The educational approach of this work not only describes the relationship between emotional deprivation and absenteeism in a general way, but also points out specific elements that can be considered to promote academic skills that encourage communication between parents and adolescents, which is crucial for improve your educational process.

Keywords:

School absenteeism; Emotional deprivation; Learning; Mexico



INTRODUCCIÓN

De acuerdo con la Encuesta Nacional sobre Acceso y Permanencia en la Educación (ENAPE, 2022 en INEGI, 2023) el nivel de educación básica en las escuelas privadas fue el que mostró más asistencia presencial durante el período 2021-2022. En este sentido, en secundaria la asistencia presencial en escuelas privadas fue de 65.5 % y de 42.3 % en escuelas públicas. Por otra parte, los datos en cuanto a salud mental en México, indican que el número de jóvenes entre 12 y 24 años con depresión es de aproximadamente 2.5 millones, y 9.9 de cada 100 mil ha tenido ideas suicidas, afirmaron especialistas de la UNAM (2023). Según el reporte Health at a Glance 2021 de la OCDE (2023), México es uno de los países más afectados. Para personas de 15 a 24 años en noviembre de 2022, 64% de adolescentes y 71% de jóvenes de clase alta presentaron síntomas de depresión. Durante la adolescencia, el contacto interpersonal es esencial para desarrollar resiliencia, definir identidades y encontrar roles sociales. Por ello, se entiende el incremento en depresión y ansiedad y su evidente impacto en los procesos educativos de los y las adolescentes.

Estos datos son indicadores claves para justificar la importancia de este estudio, diversas producciones académicas advierten que el ausentismo escolar es una clara expresión de riesgo para el fracaso educativo a nivel internacional que, evidentemente, tiene una relación directa con factores psicológicos, afectivos y psicoemocionales (Vidales, 2009; González, 2010; Olivier, 2020). Estos autores señalan que el ausentismo es la consecuencia de problemas sociales y psicoemocionales relacionados con la familia, la economía y violencia, entre otros. Desde esta perspectiva, el trabajo se sostiene de los resultados de las investigaciones que evidencian que este fenómeno va en aumento, como se

presenta en las estadísticas, se reconoce que el ausentismo es un entramado complejo donde influyen factores sociales, psico-emocionales, económicos y culturales de los y las estudiantes, también existen aspectos inherentes a la dinámica escolar, tanto dentro como fuera del aula que derivan el ausentismo.

Este artículo muestra resultados de un proyecto que se pregunta ¿Cómo se relacionan los factores psicoemocionales que determinan la privación emocional con el ausentismo escolar de adolescentes de clase alta? La pregunta se dirige concretamente hacia la manera en como el estudiante fractura su proceso de aprendizaje a consecuencia de la privación emocional. La investigación se plantea como objetivo general identificar los factores psicoemocionales que inciden en el ausentismo escolar en la población estudiantil adolescente. Es importante aclarar que no se busca una generalización de los resultados, sino que se usa el concepto de "transferibilidad", que de acuerdo con Maxwell (citado en Martínez, 2006, p. 88) busca que los hallazgos puedan ser replicados a otros casos en donde la privación emocional pueda impactar al estudiantado dentro y fuera de las aulas. Por la complejidad del trabajo, se realiza una investigación de corte cualitativo, ya que su objeto de estudio refiere a procesos subjetivos, adoptando como estrategia el estudio de caso. Se ha basado en un enfoque interpretativo privilegiando el discurso y comportamientos de los sujetos participantes, siendo la investigadora quien otorga significación y sentido. Lo anterior permite observar la importancia del proceso de ruptura que puede iniciar con la inasistencia esporádica a clases hasta profundizarse con la decisión de abandonar la escuela.

Para este estudio se revisaron y analizaron conceptos teóricos, para relacionar tanto la perspectiva psicoafectiva como la educativa;

se hace énfasis en los aspectos que determinan la privación emocional, para luego contextualizarlo con el ausentismo escolar desde una perspectiva sociocultural. Se identifican aspectos como dinámicas en el aula de clase, relación con compañeros(as), aspectos de convivencia en el ámbito familiar, factores socioeconómicos y culturales, así como perfiles educativos y psicológicos que inciden de manera directa con el ausentismo escolar.

Pero, para responder a la pregunta, ¿qué es el ausentismo escolar? Garfella y Gargalla (1998) lo definen como una acción que se caracteriza por la inasistencia a clases sin justificación formal del alumnado. Aparentemente, esta definición no coloca en el centro ni a la escuela, ni a los padres, ni los NNA; ahí radica el problema del ausentismo en su generalidad y complejidad, ya que no se relaciona con un actor en específico, sino que al involucrar a los docentes, directivos, familia y al alumnado. El problema pareciera no tener un solo protagonista.

Lo anterior evidencia que al no tener una causa ni sujetos específicos se seguirá invisibilizando el problema, ya que el ausentismo no cuestiona a la escuela ni tampoco a la familia, puesto que los NNA puede faltar por múltiples razones como enfermedades, situaciones familiares, etc. Estas causas se ven como aisladas y hasta normales, pero si las faltas a clase son frecuentes tendrá repercusiones negativas no solo en el ausente, sino que también en el grupo y en la práctica docente. Estas inasistencias pueden ir poco a poco mermando el desarrollo educativo y social del alumnado y, de manera silenciosa, apartando a los menores del grupo hasta que sea imposible su regreso a la escuela.

Aunado a lo anterior, se suman los factores psicoemocionales que determinan la privación emocional, entendida como una forma de maltrato

físico, emocional y/o psicológico de los padres hacia los hijos y, que no solo debe encuadrarse como la respuesta a un comportamiento esencialmente nocivo o restrictivo, sino de unas condiciones bidireccionales, ya que estas se presentan, primero, debido a que la madre y en alguna medida el padre, pueden atravesar por una dificultad en la aceptación de una nueva identidad de ser padre y madre, y de la capacidad de estar con sus hijos e hijas. Igualmente, los NNA también marcan diferencias, pues desde que nace posee no solo potencial de desarrollo, sino una agrupación de comportamientos que le permiten adaptarse a necesidades inmediatas que velan por su subsistencia o según Max Neef (2002) existenciales; como de reconocimiento de la propia afectividad y la que transmite tanto la madre como el padre; es decir, la privación también puede implicar un nivel restrictivo en la recepción de estímulos relacionados con el vínculo (Núñez, 2001).

Autores como Arteaga (2015) resaltan que la privación emocional vulnera el desarrollo de NNA frente a contextos como el social, familiar y educativo. Por eso, aunque es claro que la educación es una cuestión social compleja y multifactorial (Arnaut y Gioguli, 2010). De ahí que incorporar la formación emocional en la educación reclama un cambio de perspectiva acerca del papel del maestro, de las interacciones en el aula. Involucrar a otros actores (padres y madres de familia, alumnado y administrativos) dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje permiten al estudiante alcanzar su potencial (Piaget, 1985, p. 142). Ello implica que el desarrollo cognitivo debe complementarse con el desarrollo emocional del estudiantado (Tapia, 2009).

Ahora bien, la educación es un proceso caracterizado por la relación interpersonal, la cual está impregnada de factores emocionales y ello exige que se le preste una atención especial

a las emociones por las múltiples influencias que tienen en el proceso educativo. Sin embargo, como afirma Tapia (2009), el desarrollo emocional de los adolescentes no es prioridad para el currículum escolar. Quizás los problemas de las pandillas juveniles, el sicariato, el aumento de las tasas del suicidio juvenil, la depresión de NNA, el ausentismo y el abandono escolar son evidencias de la desvinculación entre los procesos de enseñanza-aprendizaje y los factores psicoemocionales individuales y familiares.

Por otra parte, múltiples estudios ponen sobre la mesa la complejidad de abordar el problema, ya que se puede identificar que la familia es fundamental para comprender la relación entre el ausentismo escolar y la deprivación emocional. Por ejemplo, el trabajo de Rogers y Feller (2018) dio como resultados que las familias de estudiantes que presentaron un alto índice de ausentismo escolar tienen dos concepciones acerca de las asistencias. Uno no le dan importancia. Dos, no tienen conciencia de las asistencias de sus hijos e hijas. Otro estudio realizado por London, Sánchez y Castrechini (2016) concluyen que los hijos e hijas de padres o madres con adicciones tienen, además de un bajo rendimiento académico, un alto número de inasistencias porque hay un abandono de los y las menores por parte de sus familias, lo que ocasiona que no tengan sus materiales escolares (útiles, uniformes, zapatos, etc.) lo que hace que no vayan a la escuela para evitar regaños por parte de docentes y directivos y burlas de sus compañeros de clase. En ambos estudios se demostró que el no asistir a clases rompía el ciclo de proceso de aprendizaje y de socialización y que esto ocasionaba que el resto del grupo asilara o marginara a los compañeros con más faltas en las clases, ya que no llevaban la tarea o no eran parte de los proyectos escolares. Esto generaba baja autoestima en los y las menores, además de que

no eran aceptados por su inconstante presencia en el aula.

Asimismo, otros autores explican la relación entre el ausentismo escolar y la deprivación emocional a partir de la vulnerabilidad social que incluye clase social, etnia y relaciones familiares y comunitarias (Ruíz, 2021; Moscoso, 2021). Los estudios coinciden al señalar que es directamente proporcional la relación entre el ausentismo-escolar y la realidad sociocultural de los estudiantes. En ellos se afirma que los NNA son la población con mayor vulnerabilidad por ser dependientes tanto en la parte económica, emocional y social, son más propensos al fracaso escolar.

La base teórica relaciona conceptos con perspectivas que ayudan a comprender los factores que subyacen en la relación entre el ausentismo escolar y la deprivación emocional. Además de que constituye una reflexión sobre los adolescentes y cómo construyen sus mundos de vida. Es evidente que esta terna circunstancial de elementos configura el contexto general, y de trayectoria obligada de estudiantes adolescentes. En donde la familia, como tal, constituye, precisamente, una causa esencialmente motivadora ante cualquier comportamiento o característica definitoria del adolescente. Al igual que la escuela, configura un espacio que constituye una identidad social y cultural, que obedecen a categorías simbólicas de poder y de dominación (Bourdieu, 2011; Guiroux, 2004).

La triada compuesta por individuo, sociedad y cultura constituyen los mundos de vida en donde esta compleja red de relaciones se basa a partir de la comunicación para conducir los significados que quieren ser establecidos. Para Bourdieu (1987) la sociedad consolida estructuras para mantener un orden y poner a circular creencias, ideas, costumbres, valores y

normas que legitiman los sentidos de vida. De ahí se desprenden las representaciones sociales que construyen identidades y son el medio de expresión de los individuos y de las colectividades como determinantes en la función social (Ibañez, 1988). Para que esto alcance su objetivo son necesarios los actores sociales como vehículos de estas funciones sociales. De ahí que todo esto de sentido a la cultura, entendida como el resultado de las dinámicas de los actores y su relación con la sociedad. La importancia de la cultura radica en ser el eje que organiza las experiencias de los individuos y ordena las acciones que le dan sentido y construyen los mundos de vida que se definen como las interacciones de la sociedad con los individuos, estableciendo la realidad y sus representaciones que le dan forma a las formas de ser y actuar en el mundo (Shultz y Luckmann, 1973).

Por lo tanto, se hace imperativo en la búsqueda de aquellas causas que subyacen a los comportamientos juveniles, considerar los factores que agrupan aquellos elementos intrínsecos que afectan las conductas adolescentes. Ahora bien, considerando a los sujetos en su complejidad, se debe tener presente que en este estudio la población es adolescente que pertenecen a la clase alta, es decir, su paso por la escuela constituye parte del trayecto en el que dejan la niñez para constituirse como adultos, por lo que su perfil es sumamente complejo, hasta el punto de generar tensiones al interior de la escuela y los salones de clases. De acuerdo con Piaget, durante esta etapa, el adolescente experimenta cambios físicos, químicos, psicológicos, emocionales y cognitivos (Falcón, 2019; Ruíz, 2021), lo que los lleva a una reorganización de sus prioridades y valores (Piaget, 1985), teniendo como consecuencia, en la mayor parte de la población adolescente, conflictos, contradicciones y tensiones con los valores

establecidos (Ruíz, 2021). Los cambios físicos y bioquímicos en el cerebro aunados a su desarrollo cognitivo y biológico hacen del adolescente un ser complejo, por lo que su visión del mundo es abstracta (Piaget, 1985), al mismo tiempo que construyen su identidad (Ibañez, 1988). Por tanto, los adolescentes buscan el equilibrio por ellos mismos a partir de su propia escala de valores (Piaget, 1985).

Con base en ello, se considera particularmente interesante conocer hasta dónde llega la relación entre los factores psicoemocionales que determinan la privación emocional y el ausentismo escolar en este tipo de población.

MÉTODO

Hoy es vital generar otro tipo de información y conocimiento que permita comprender los procesos educativos, que además tiene una relación con la parte psicoemocional de los y las adolescentes. En ese sentido, hace falta recabar, generar y producir información cualitativa sobre los entornos sociales donde los índices de ausentismo escolar son más alto. De ahí que se vuelva prioritario analizar los diversos factores psicoemocionales de riesgo y sus detonadores, las interacciones sociales, las prácticas y los contextos específicos en donde el problema es mayor. El principal propósito de este estudio es justamente realizar un análisis cualitativo de fondo que incluya información, hallazgos y reflexiones sobre la importancia que cobran los contextos/entornos individuales, familiares, educativos o comunitarios en donde los factores psicoemocionales derivan el ausentismo escolar de adolescentes. Sumado a ello, la metodología cualitativa que privilegia este proceso investigativo tiene como piedra y principal recurso para adentrarse a los contextos sociales referidos, la voz y la palabra de las y

los protagonistas que presentan deprivación emocional que deriva en ausentismo escolar o viceversa. Al referirnos a las y los protagonistas apelamos a la proximidad con adolescentes.

La investigación cualitativa involucra la comprensión de la realidad por medio de un proceso de interpretación (Resse, Kroesen y Gallimore, 2003). Por otro lado, este tipo de investigación implica transformar la realidad para su posterior análisis y comprensión. En este caso particular el método cualitativo ofrece una mayor comprensión de la realidad observada, ya que algunas de las técnicas principales de éste, el estudio de caso y la entrevista, probaron ser una correcta forma de obtención de la información deseada para comprender los factores que subyacen y que relacionan al ausentismo escolar y a la deprivación emocional así como de sus percepciones, implicaciones a partir del concepto de mundos de vida, que implica la explicación y comprensión del mundo a través de las experiencias previas e inmediatas de la vida de cada persona (Schutz y Luckmann, 1973). Así, el paradigma cualitativo es el que permitió contestar a la pregunta de investigación planteada, es decir, observar lo que se deseaba comprender de esta problemática.

En los estudios cualitativos se define a la muestra como “... un grupo de personas, eventos, e sucesos, comunidades, etc., sobre el cual se habrán de recolectar los datos, sin que necesariamente sea representativo del universo o población que se estudia.” (Hernández, Fernández, & Baptista, 2010, p. 394). En este tipo de trabajos es prioritario definir la población, sin embargo, el tamaño de la muestra resulta irrelevante, puesto que no se pretende establecer generalizaciones de lo estudiado, al contrario el objetivo es comprender a profundidad cada caso, por lo tanto, se eligen solo aquellos que permitan comprender el fenómeno y, a su vez, responder a la interrogante de la investigación. Por lo tanto, el muestreo utilizado para esta investigación fue del tipo no probabilístico de participantes voluntarios “... ya que las personas se proponen como participantes en el estudio o responden activamente a una invitación” (Hernández, Fernández, & Baptista, 2010, p. 396).

Las personas que participaron en esta investigación son 5 adolescentes - 3 mujeres y 2 hombres- sus edades van desde los 14 a los 16 años. Estudian secundaria en una institución educativa privada y pertenecen a la clase social alta. Y conforme a los estándares de ética se cuenta con el permiso informado y la autorización de los padres y madres de los menores para ser parte de este trabajo.

Tabla 1. Descripción de los participantes

ADOLESCENTE	EDAD	GRADO DE ESTUDIO	MAMÁ	PAPÁ	ESTATUS DE LOS PADRES
D	16	2°. Semestre	vive con ella	vive con él	CASADOS
MJ	14	1°. Semestre	vive con ella	X	DIVORCIADOS
C	14	1°. Semestre	X	vive con él	DIVORCIADOS
E	16	2°. Semestre	vive con ella	vive con él	CASADOS
I	14	Tercero de secundaria	vive con ella	vive con él	CASADOS

Fuente: Elaboración propia

Hallazgos

El primer gran resultado fue comprobar que el ausentismo escolar es, sin duda, un fenómeno complejo: en él intervienen múltiples factores, así como condiciones socioculturales, económicas y educativas. Es, una problemática difícil de desentrañar por las múltiples condiciones que la originan y, que no se puede solo abordar exclusivamente desde una perspectiva escolar.

A los resultados se suma que el ausentismo escolar no solo se vive en condiciones de vulnerabilidad social y económica. Se observó que las dinámicas de las familias de clase alta son determinantes para que los y las adolescentes configuren sus factores psicoemocionales que inciden en sus procesos educativos. Para ello se construyeron categorías analíticas que son correspondientes con los indicadores que propician valorar la relación entre ausentismo escolar y privación emocional.

Tabla 2. Categorías y observables

Categorías	Observables
<p>Factores académicos Esta categoría constituye el elemento principal que visibiliza el problema y que inicia con la desmotivación escolar. Este factor puede ser mejorado por los actores que forman parte de las instituciones escolares (Marchesi, 2003; González, 2005; Escudero, 2005).</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Asiste a clases • Realiza las actividades dentro y fuera de la clase • Los motiva a asistir a clases a partir de los temas abordados • Existe proceso de continuidad entre las asistencias, la participación y las actividades • El papel del docente en el proceso escolar • Acoso escolar • Educación de baja calidad
<p>Factores internos Esta categoría tiene que ver con problemas personales que viven los y las adolescentes (Torrego, 2006; Parada 2004)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Se relaciona con sus compañeros dentro y fuera del aula • Cómo describe sus estados de ánimo • Cuándo asiste a clase • Cuándo no asiste a clases • Existe una relación con sus padres, hermanos y familia • Habla sobre sus emociones • Violencia ejercida por él mismo
<p>Factores externos En este punto se involucran elementos que tienen que ver con el entorno donde se desarrolla el o la adolescente como comunidad, familia y escuela</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Vecindario • Relaciones sociales (amigos, pareja y compañeros de clase) • Hábitos • Redes sociales • Consumo de sustancias (alcohol, drogas, etc.) • Violencia ejercida por sus padres (física, verbal y psicológica) • Concepción del estudio

Fuente: Elaboración propia

A partir de este trabajo de análisis se pueden ofrecer como resultados que los factores académicos son solo la punta del iceberg del problema, ya que el ausentismo escolar es un síntoma y no el origen del problema, como se explicará a continuación.

Las categorías que guiaron el trabajo de campo y fueron el sustento, el diseño de los instrumentos con perspectiva cualitativa con los cuales se realizó el trabajo de campo en relación con el ausentismo escolar y la privación emocional:

- Categoría 1. Factores académicos
- Categoría 2. Factores internos
- Categoría 3. Factores externos

A continuación, se exponen las categorías con la interpretación teórica, así como las observaciones registradas durante la intervención.

Categoría 1. Factores académicos: Esta categoría representa el contexto escolar o la concepción sobre el estudio

No quiero ir a la escuela y no me levanto porque no hice la tarea o cuando toca mate porque no tengo ganas, me siento triste y no quiero que mis compañeros y profes me vean triste o me pregunten por qué no hice la tarea y no quiero decir por qué no la hice o porque no participo en clase (Mujer 1)

La verdad no me gusta la escuela porque no le entiendo y sé que no me servirá de nada porque la vida es horrible, solo importa si tienes dinero, si eres guapo, si eres verbo y yo tengo dinero, eso me dice mi papá aunque si se enoja mucho cuando no voy a la escuela, pero yo ya tengo el negocio de mi papá (Hombre 2)

Yo no siento que pertenezco a ningún lugar, antes me sentía bien en la escuela, era como mi lugar seguro donde estaban mis amigos, pero ya no lo siento así porque mis amigas se enojaron conmigo y ya no le veo sentido ir si no tengo amigos (Mujer 3)

Yo prefiero no ir y quedarme en otro lugar, irme a tomar algo y no ir a la escuela, ahí todo es chisme y pleito o a veces voy, pero no estoy asisto, pero no estoy en las clases, estoy en mi mundo o llego tarde para que los profes no me dejen entrar a la clase (Hombre 1)

Mi mamá a veces me deja faltar para no dar explicaciones a los profesores les paga o

da regalos(Mujer 2)

Con los fragmentos presentados se identifican las diversas formas del ausentismo y la noción de que éste no se define únicamente en términos de presencia física en las aulas, autores como Blaya (2003, p.21) establecen una clasificación del ausentismo:

1. ausentismo “de retraso” (alumnos que son impuntales en las primeras horas de clase)
2. ausentismo “del interior” (alumnos que asisten, pero no participan ni realizan las actividades solo asisten a la escuela para socializar)
3. ausentismo “elegido” (estudiantes que evitan clases o deciden no asistir porque no realizaron tareas o prefieren dedicarse a otras actividades, ejemplo, dormir)
4. ausentismo “crónico” (ausencias notorias)
5. ausentismo “cubierto por los padres” (alumnos que faltan a clase por motivos diversos, pero los padres excusan las faltas, también por razones diversas).

Esta tipificación del concepto ayuda a entender la complejidad del problema, Roderick (1977) y Roderick, (1993) coinciden con Blaya, que existen diversas dimensiones del ausentismo que tienen que ser distinguidas para poder ser tratadas por los profesores, directivos y padres y madres de familia. Las situaciones que originan el ausentismo abarcan desde las físicas, emocionales y académicas.

Categoría 2. Factores internos en este apartado se incluyen problemas personales de los y las adolescentes.

Mis pensamientos me rebasan y no puedo dormir y no me puedo levantar para ir a la escuela y mi abuelita dice que ya sufro mucho por estar sin mi mamá y vivir con mi papá así

que me dice que puedo faltar a la escuela y quedarme dormida (Mujer 1)

Me quedo en las redes y no hago la tarea y luego me deprimó por las cosas que les pasan a mi mamá y me siento impotente porque no puedo ayudarla y me quedo sin hacer nada como paralizado y no voy a la escuela y no salgo y me quedo fumando mota o tomando en mi cuarto porque siempre estoy solo en la casa (Hombre 1)

Tengo muchos problemas como cuidar a mis hermanos, hacer de comer, la escuela, mi mamá que tengo que cuidarla y me quedo sin energía y ya no puedo hacer mis tareas ni nada y mejor no voy a la escuela para aprovechar el tiempo y avanzar en hacer de comer y el aseo de la casa y puedo fumar (Mujer 3)

Se puede entender que el ausentismo escolar es complejo porque se entretajan problemas personales, sin duda, los padres y madres de familia son claves para tomar la decisión de asistir o no a la escuela. No sólo el interés se sitúa en el plano del sistema escolar en su conjunto; también si nos situamos en el nivel personal de los y las adolescentes. Las circunstancias particulares que viven los pueden condicionar al ausentismo escolar del alumnado en las aulas (Martínez, 2004); igualmente estos fragmentos posibilitan visibilizarlo o seguir invisibilizando (García, 2011).

Categoría 3. Factores externos incluye factores comunitarios, escolares y familiares.

Yo no voy a la escuela porque no entiendo nada y mis compañeros se burlan de mí, pero no me importa entender y no hago la tarea y a nadie le importa y de todas formas me pasan de grado porque no me pueden reprobar y porque mi papá sigue pagando la escuela para que me cuiden y él librarse de mí por

unas horas de su vida (Hombre 2)

Mis papás me dan permiso de no ir a la escuela cuando mi papá nos pega a mi mamá y a mí porque somos mujeres porque a mis hermanos no les pega porque son hombres y para que no me vean golpeada mandan un justificante médico (Mujer 2)

Mis papás se separaron y mi mamá tiene otra familia con otro hombre. Mis hermanas y yo nos quedamos con mi papá y mi abuela y eso me pone mal porque casi no veo a mi mamá y eso me bajonea y no quiero hacer nada ni ir a la escuela, además no hago la tarea ni me gusta trabajar en clase y mi abuelita y mi papá me dicen que me quede en casa (Mujer 1)

Yo no voy a la escuela porque mi hermano se suicidó y mis papás no tienen cabeza para mí ni para nada y me dejan quedarme en casa para no levantarnos temprano y no llevarme y no hacer nada en casa (Hombre 1)

Cuando se van desentrañando, los factores que permiten entender el ausentismo escolar parecieran estar más ligados a factores internos y externos que académicos. Esto es un resultado interesante porque ahora se puede afirmar que son causas psicoemocionales la que origina el ausentismo en los y las adolescentes. Se trata de factores que se han utilizado para caracterizar el riesgo que tienen los alumnos y alumnas de tener problemas relacionados con el ausentismo. Cuanta mayor sea la acumulación de desventaja social asociada con esos factores, mayor el riesgo de fracaso que se presume (Lee y Burkam, 2001, p.552). Por su parte, la categoría de factores académicos recoge aspectos relacionados con problemas en la escuela como bajas calificaciones, expectativas educativas bajas, repetición de curso temprana, problemas de disciplina,

concepción del estudio, etc., que, se entiende, predicen futuras dificultades en las escuelas, tales como ausentismo y saltarse clases, desenganche de las actividades escolares y, de hecho, abandono, particularmente si se manifiestan temprano. Sin embargo, se evidencia que los factores internos y externos son los que tienen incidencia directa para que los y las participantes deriven en ausentismo escolar.

Al sistematizar la información proporcionada por los 5 adolescentes podemos afirmar que los tipos ausentismo que predominan son: el ausentismo elegido, es decir, que ellos y ellas deciden faltar para quedarse en casa, prefieren dormir, descansar o salir a pasear y el ausentismo cubierto por los padres quienes por distintas causas justifican las faltas de sus hijos. En este estudio se observa la violencia de distintos tipos que los padres y madres ejercen sobre sus hijos e hijas, por ejemplo:

No vas a la escuela porque estás golpeada por tu padre

No vas a la escuela hasta que se te bajen los golpes

No voy a la escuela porque tengo que hacer las labores de la casa y cuidar a mis hermanos mientras mi mamá trabaja

Mis papás me dejan faltar a la escuela para no despertarse temprano

Como vivo con mi papá y mi abuelita y mi mamá ya tiene otra familia, mi abuelita me justifica las faltas cuando no quiero ir porque mi papá nunca está en casa y mi mamá ya se olvidó de nosotras

Teniendo en cuenta los daños en el plano físico, mental, emocional y social que provoca, la deprivación emocional como una forma de violencia, esta se define como “el

uso deliberado de la fuerza física o el poder, ya sea en grado de amenaza o efectivo, contra uno mismo, otra persona o un grupo o comunidad, que cause o tenga muchas probabilidades de causar lesiones, muerte, daños psicológicos, trastornos del desarrollo o privaciones” (OPS, OMS, 2002). Por su parte, el Informe mundial sobre la violencia y la salud divide a la violencia en tres categorías según el acto violento: cuando una persona se inflige violencia a sí misma, la infligida por otro individuo o grupo pequeño de individuos, y la infligida por grupos más grandes, como los Estados, grupos políticos organizados, milicias u organizaciones terroristas. Esta clasificación considera también las modalidades de los actos violentos, que se subdividen en físicos, sexuales, psíquicos, basados en las privaciones y el abandono (violencia económica y falta de cuidados), así como el entorno en que producen y la relación entre el autor y la víctima, así como los motivos que conducen al acto de violencia (OPS, OMS, 2002).

Una de las consecuencias de la deprivación emocional es el ausentismo escolar, en donde los padres y madres justifican las inasistencias de sus hijos e hijas por motivos personales, sociales y familiares que implican violencia física, verbal y emocional. Como resultado de esta investigación se ha identificado que existen interacción de muchos factores a cuatro niveles: el individual, el de las relaciones, el educativo-comunitario y el social. Lo anterior se basa en la evidencia de que no existe un único factor que explique por sí solo por qué algunas personas o grupos de personas tienen mayor riesgo de presentar ausentismo escolar por deprivación emocional, mientras que otras están mejor protegidas contra ese riesgo (OMS, 2006).

Tabla 3. Factores de interacción

Nivel	Situaciones
Individual	<ul style="list-style-type: none"> • Maltrato infantil • Trastornos psicológicos • Consumo de sustancias • Falta de control de impulsos
Educativo-comunitario	<ul style="list-style-type: none"> • Ausentismo escolar, rezago educativo • Aislamiento social • Violencia emocional y económica
Social	<ul style="list-style-type: none"> • Normalización de la violencia • Reprehensión a menores • Violencia comunitaria • Dinámicas familiares

Fuente: Elaboración propia

Desde una perspectiva política, el concepto de violencia ha servido para comprender el desorden y el caos de los fenómenos sociales. Desde esta visión, Yves Michaud —filósofo francés—, define la violencia de manera más compleja, pero cercana a la posición que este trabajo sostiene: “hay violencia cuando, en una situación de interacción, uno o varios actores actúan de forma directa o indirecta, masiva o dispersa, dirigiendo su ataque contra uno o varios interlocutores en grado variable, sea en su integridad física, sea en su integridad moral, en sus posesiones o en sus participaciones simbólicas y culturales” (Michaud Y., 1998, p. 20). Reitera a lo largo de su reflexión sobre el tema, que hay violencia cuando nadie sabe a qué atenerse, cuando nadie puede contar con nada, cuando todo puede pasar, cuando se deshacen las reglas que hacen previsible los comportamientos y las expectativas de reciprocidad dentro de las interacciones (Michaud, 1980).

DISCUSIÓN

El estudio presentado coinciden al señalar que es directamente proporcional la relación entre el ausentismo-escolar y la realidad sociocultural de los estudiantes. Sin embargo, este estudio demostró que no es generalizable que los NNA con mayor vulnerabilidad económica y social, son más propensos a sufrir violencia que deriva en fracaso escolar. Es importante destacar que las investigaciones consultadas coinciden al afirmar que la población vulnerable es la más propensa en sufrir ausentismo escolar, pero en este caso no se excluye a la clase media-alta y alta por obvias razones tales como falta de tiempo, exceso de actividades sociales y laborales, dinámicas familiares provocan ausentismo escolar, pero a diferencia de las clases menos privilegiadas las estrategias para solucionar este problema serán otras, por ejemplo, terapias psicológicas, cambio de escuela, pagos para que pasen de grado y otras acciones para evitar que los NNA no opten por abandono definitivo de la escuela lo que perpetuará el círculo de reproducción y distinción de clases (Bourdieu, 2011).

Coincidimos con los estudios presentados en este apartado en donde concluyen que el

ausentismo escolar es un fenómeno multicausal, por lo tanto, ahí radica su complejidad (Vidales, 2009; González, 2010; Olivier, 2020). Además, en las producciones académicas analizadas se advierten que este problema va en aumento, precisamente por su complejidad y su relación con problemas sociales, culturales y políticos (Palomino, 2018; Rezeto, 2020). Sin embargo, las investigaciones proponen alternativas para prevenir y reducir el ausentismo escolar a través de propuestas pedagógicas basadas en teorías sociales y educativas que ofrecen una luz en el camino para enfrentar este problema, pero no consideran los factores internos y externos que se identifican en este estudio para enfrentar el ausentismo porque no visibilizan su relación con la privación emocional (Vargas 2014; Fernández, 2015).

CONCLUSIONES

Como se ha venido exponiendo a lo largo de este documento, el ausentismo escolar se ha estudiado mayormente en infancias con un contexto vulnerable, esto se confirma con las propias cifras que presenta la Secretaría de Educación Tabasco en su programa MIDE (2023) en donde hay una evidente diferencia entre el ausentismo escolar en escuelas privadas y públicas: 9.7 y 11.4, respectivamente. Esto coincide con lo que autores como (García, 2011; Vidales, 2009; González, 2010; Olivier, 2020), afirman sobre la estrecha relación que existe entre las condiciones socioeconómicas y el fracaso escolar. El ausentismo escolar en contextos de clase media, media alta y alta, hasta ahora no ha llamado la atención de la academia, se piensa que este fenómeno solo se da en contextos vulnerables, pero socialmente también se da en familias de clase alta y en la mayoría de los casos se

relaciona con privación emocional como una consecuencia de la violencia, lo cual es un equívoco procedimental, pues conlleva el enmascaramiento de las condiciones en que se producen la mayoría de los casos de los y las adolescentes víctimas de violencia familiar en el estado de Tabasco, sus particularidades (brotes psicóticos, problema con el consumo y abuso de sustancias) y sus regularidades (privación emocional y escolar).

Para concluir es necesario decir que también hubo obstáculos como las dificultades para acceder a las escuelas públicas y la burocracia de la Secretaría de Educación Tabasco por parte de profesores y alumnos (huelgas), que paralizaban toda actividad por incluso varias semanas por lo que se decidió trabajar con estudiantes de escuelas privadas en donde a través de la autorización de los menores y sus padres logramos realizar este estudio. Con la información proporcionada por los participantes se puede constatar la importancia de tener redes de apoyo. Por ello, en un futuro se puede proponer trabajar o acercarse a dichas redes por medio de actividades propias de la educación realizada en el colegio, fomentando así la participación activa de los estudiantes, suscitando su éxito académico y el apoyo emocional por parte de sus padres, madres o tutores para regularizar sus estudios.

Sin embargo, sin lugar a dudas, los adolescentes fueron los sujetos de estudio con todos sus claroscuros que los caracterizan por su edad, su honestidad para expresarse, pero sobre todo con su necesidad de ser escuchados, de sentirse respaldados y de no ser juzgados. Cada uno de los 5 participantes compartió sus formas de vivir a lado de con quien les tocó compartir sus vidas: sus familias.

Unos desencantados, otros enojados y no faltó quién estuviera resignado. Terminó este estudio resaltado que los cinco adolescentes están decididos a participar activamente para encontrar su sitio en este mundo con o a pesar de sus padres.

REFERENCIA

- Arnaut, A. y Giorguli, S (2010) Los grandes problemas de México. El Colegio de México: México.
- Artega, B. (2015) Educación histórica. En *Tempo y argumento*. Vol. 6. Año. 13. pp. 110-140
- Bourdieu, P. (2011). *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*. Madrid. Taurus.
- Bowlby, J. (1993). *El vínculo afectivo*. Barcelona: Paidós.
- Blaya, C. (2003). *Absentéisme des élèves: Recherches internationales et politiques de prévention*. <http://www.recherche.gouv.fr/recherche/fns/blaya.pdf>
- Escudero, J.M. (2005). *Sistema educativo y democracia*. Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Fernández, M. A. (28 de agosto de 2015). *Ante la precaria inclusión social, ¿aprender en la escuela?* Nexos. Recuperado de <https://educacion.nexos.com.mx/?p=2468>.
- García, I. (2011). Terminología internacional sobre la educación inclusiva. *Actualidades Investigativas en Educación*, 13(1), 1-29. Recuperado de <http://revista.inie.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/605>
- Garfella, P.R. y Gargallo, B. (1998) *El absentismo escolar*. Universidad de Valencia: España
- González, M.T. (2010). *Absentismo y abandono escolar: una situación singular de la exclusión educativa*. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 4(1).
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. & Baptista, M. P. (2010). *Metodología de la investigación* (Quinta edición). Ciudad de México: McGraw-Hill.
- Ibañez, T. (1988). *Ideologías de la vida cotidiana. Psicología de las representaciones sociales*. Barcelona: Sendai.
- Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (2023), "Modelo de Datos Vectoriales", Talleres Gráficos del Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática, Jalisco. México
- Lee, V.E. y Burkam, D.T. (2000). *Dropping Out of High School: The Role of School Organization and Structure*. <http://www.civilrightsproject.harvard.edu/research/dropouts/lee.pdf>
- Marchessi, A. (2003). *El fracaso escolar en España*. Madrid: Editorial Fundación Alternativas.
- Marchessi, A. (2003). *El fracaso escolar en España*. Madrid: Editorial Fundación Alternativas.
- Martínez, F. (2006). *Alumnos en situación de riesgo y abandono escolar en la educación secundaria obligatoria: Hacia un mapa de la situación en la Región de Murcia y propuestas de futuro*. Proyecto (PL/16/FS/00) financiado por la Fundación Séneca. Murcia
- Martínez, M. (2004) *Validez y confiabilidad en la investigación cualitativa*. Universidad Simón Bolívar. Venezuela.
- Max Neef, M. (1986). *Desarrollo a escala humana. Una opción para el futuro*. Santiago de Chile: Cepaur
- Michaud, Y. (1980). *Violencia y política*. Madrid: Ruedo Ibérico
- Michaud, Y. (1998). *La violencia*. Madrid: Acento Ediciones.
- Moscoso, J. (2021) *Concepciones seculares y no seculares en estudiantes: Implicaciones para la*

- formación docente *Revista mexicana de investigación educativa*, vol. 27, núm. 95, pp. 1165-1192. Consejo Mexicano de Investigación Educativa A.C.
- Núñez, C. (2001). Deprivación afectiva en la temprana infancia. *Revista de psiquiatría y salud mental Hermilio Valdizan*, 2, 1-13.
- OMS. (2006). *Prevención de la violencia. Guía para aplicar las recomendaciones del Informe mundial sobre la violencia y la salud*. París, Francia: Naciones Unidas.
- OPS, OMS. (2002). Informe mundial sobre la violencia y la salud. Resumen. Obtenido de Organización Panamericana de la Salud-Organización Mundial de la Salud: http://whqlibdoc.who.int/9275324220_spa
- Oliver, L. (26 de agosto de 2020). Aprende en Casa II: cuando la construcción de capacidades locales no importa. Nexos. Recuperado de <https://educacion.nexos.com.mx/?p=2458>.
- Palomino, A.M. (1998) Factores que propician el abstensismo en los estudiantes de 1o y 2do. de liceo técnico en Valdivia. Tesis para obtener el grado en doctora en educación. España.
- Parada, J. (2004) Realismo crítico en investigación en ciencias sociales: Una introducción. *Investigación y Desarrollo*, Vol. 12, n° 2. pp. 396-429
- Perrenoud, P. (2009) Enfoque por competencias ¿una respuesta al fracaso escolar? *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, núm. 16, marzo, 2009, pp. 45-64 Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social: Sevilla, España
- Piaget, J. (1985). *El nacimiento de la inteligencia en el niño*. Madrid: Aguilar, S. A.
- Reese, L. Kroesen, K., & Gallimore, R., "Cualitativos y cuantitativos, no cualitativos vs. Cuantitativos", en: R. Mejía Arauz y S. A. Sandoval L (coords.), en: *Tras las vetas de la investigación cualitativa. Perspectivas y acercamientos desde la práctica*, Guadalajara, México, ITESO, 1998, pp.39-75
- Rezeto, A. (2020) Hacia la prevención del ausentismo escolar: propuestas para la intervención socioeducativa* *Revista Brasileira de Educação*, vol. 25
- Roderick, M. (1993). *The Path to Dropping Out. Evidence for Intervention*. Westport: Auburn House.
- Roderick, M. y otros (1977). *Habits Hard to Break: A new Look at Truancy in Chicago's Public High Schools*. <http://www.consortium-chicago.org>
- Rogers, T.; Feller, A. (2018) Reducing student absences at scale by targeting parents' misbeliefs. *Nature Human Behaviour*, London, v. 2, p. 335-342, 2018. <https://doi.org/10.1038/s41562-018-0328-1>
- Ruiz, A. (2021). Fundamentos de la investigación educativa. En M. Martínez-Llantada & G. Bernaza (Comp.), *Metodología de la investigación educacional. Desafíos y polémicas actuales* (pp. 15-40). La Habana: Pueblo y Educación.
- SET. (2023) MIDE. 2023. *Educación Básica*. Tabasco.
- Schütz, A. y Luckmann, T. (1973) 'Strukturen der Lebenswelt'" en *Journal of the British Society for Phenomenology*. Año 16, no. 2, pp. 194-195.
- Tapia, A. (2005). *Motivar en la escuela, motivar en la familia*. Madrid: Ediciones Morata.
- Torrego, J.C. (2009). *Modelo integrado de mejora de la convivencia. Estrategias de mediación y tratamiento de conflictos*. Barcelona: Editorial GRAÓ
- Vidales, S. (2009). *La deserción en la Escuela Preparatoria de la UAZ*. Ponencia presentada en el Primer Encuentro Estatal de Ambientes de Aprendizaje en la Preparatoria: Alternativas de Regularización, ciudad de Zacatecas, México.

Liderazgo educativo en la sociedad del conocimiento

Educational leadership in the knowledge society

Ana Gabriela Caballero Vilchez

anacabvil@alum.us.es

<https://orcid.org/0009-0007-7922-8372>

Universidad de Sevilla, Sevilla, España

Artículo recibido 20 de marzo 2024 / arbitrado 15 de abril 2024 / aceptado 06 de junio 2024 / Publicado 18 de julio 2024

RESUMEN

La sociedad actual se transforma continuamente y junto con ello las demandas a las organizaciones educativas, las cuales son lideradas por los directivos de las organizaciones educativas tomando así su rol gran importancia en la vida cotidiana. El objetivo del estudio es analizar las características del liderazgo educativo en la sociedad del conocimiento. Para lo cual, se realiza una revisión sistematizada donde se analizan artículos de divulgación científica relacionados con la temática mencionada. El estudio da como resultado que el liderazgo representa una de las más grandes variables relacionadas a eficacia de las organizaciones educativas y adquisición de aprendizajes. También, que la sociedad demanda que las organizaciones cada vez brinden mayor espacio de crecimiento y desarrollo para todos sus integrantes. Se concluye que las organizaciones educativas deben buscar adaptarse a los cambios y demandas que impone la sociedad a fin de lograr brindar un servicio eficiente y de calidad.

Palabras clave:

Liderazgo educativo; Sociedad del conocimiento; Gestión educativa

ABSTRACT

Today's society is constantly changing and along with it the demands on educational organisations, which are led by the managers of educational organisations, thus taking their role of great importance in everyday life. The aim of the study is to analyse the characteristics of educational leadership in the knowledge society. For this purpose, a systematised review is carried out in which popular science articles related to the aforementioned topic are analysed. The result of the study is that leadership represents one of the most important variables related to the effectiveness of educational organisations and the acquisition of learning. It also shows that society demands that organisations provide more and more space for growth and development for all their members. It is concluded that educational organisations must seek to adapt to the changes and demands imposed by society in order to provide an efficient and quality service.

Keywords:

Educational leadership; Knowledge society; Educational management



INTRODUCCIÓN

Desde el inicio de las civilizaciones, el liderazgo se ha dado de forma instintiva y natural. En la época de nuestros ancestros se valoraba el liderazgo a través de la búsqueda de la supervivencia en grupo y de la presencia de un líder que transmitiera seguridad y una dirección (Cifuentes-Medina et al., 2020). Tiempo después, el liderazgo se ve intervenido por el modelo "industrial", donde la autoridad se centra en una sola persona (Montero-Alcaide, 2011).

La conceptualización de liderazgo desde la perspectiva académica-científica se origina en la década de los años 40 del pasado siglo (Domínguez, 2021). En sus inicios era reconocido como un modelo burocrático (Bolívar, 2010), enfocándose en la asociación a ejes de autoridad y en la sumisión a las reglas (Añazco et al., 2018). Recién en la década de los años 60 y 70 se proponen distintos estilos respondiendo a las necesidades sociales, surgiendo después perspectivas nuevas en relación a la educación (Cifuentes-Medina et al., 2020).

Las sociedades actuales se caracterizan por la globalización, la industrialización y los cambios continuos; sobre todo en lo que a tecnología y formas de interactuar respecta (Ordóñez et al., 2021), significando un gran desafío para la educación. El mundo y las sociedades se transforman constantemente (Gómez, 2018). Por lo cual, expresar una conceptualización de liderazgo educativo sería limitarlo. Se considera oportuno describir ciertos rasgos que caracterizan al liderazgo educativo en la sociedad del conocimiento. No obstante, Moreno y León

(2017) conceptualizan el liderazgo educativo como el mover e influir en otros para lograr las metas e intenciones de la escuela. En los últimos años se ha dado especial interés al liderazgo educativo desde el área de la política pública y la investigación educativa. En donde se reconoció que los líderes eran agentes de cambio (Macancela-Morocho y Paredes-Baldeón, 2021). El liderazgo es uno de los factores más importantes en los que se confía para mejorar la gestión de las organizaciones educativas (Reyes et al, 2017).

Actualmente, en todos los ámbitos de la vida se busca tener un referente a seguir que nos dirija e inspire el rumbo. Enmarcar el liderazgo puede resultar tarea difícil, puesto que es una actividad multifacética y compleja; pero, sin duda alguna, el líder es aquel del que se puede tomar ejemplo desde la posición que desempeña (Vargas, 2010); teniendo una gran atribución en el comportamiento de las personas (Alatrística, 2020). Es relevante conocer cómo se debe dar, para lograr un impacto positivo específicamente en las organizaciones educativas. El rol de liderazgo posee ciertas características generales y el liderazgo educativo, a su vez, debe incluir características específicas como integrar otros factores y prácticas profesionales distintas a las de cualquier organización (Vicente, 2013). El interés de la temática radica en la importancia que se le brinda a la educación como uno de los tres pilares fundamentales de las sociedades (Reyes y González, 2013). Generando la demanda de tener líderes de gran influencia positiva a fin de usar la educación como herramienta de transformación cultural hacia la mejora (Carrascal et al., 2019).

La presente investigación tiene como objetivo general analizar las características del liderazgo educativo en la sociedad del conocimiento. De esta forma se trata de identificar los desafíos del liderazgo educativo en la sociedad del conocimiento y describir los aportes del liderazgo educativo a la sociedad del conocimiento. La investigación se centra principalmente en los rasgos que identifican al liderazgo educativo, ya que se reconoce su importancia para la educación y la sociedad. En primer lugar, el estudio introduce una breve referencia en relación a los conceptos de liderazgo y sociedad del conocimiento. En segundo lugar, presenta el material y método que se utilizó en la revisión de la bibliografía. En tercer lugar, se analiza la bibliografía seleccionada. En cuarto lugar, se presentan los resultados obtenidos, y, después, se especifican las conclusiones de forma detallada. Por último, se finaliza con las implicaciones de los resultados para la investigación y las posibles prácticas futuras.

MÉTODO

El presente estudio se realiza a través de una revisión bibliográfica y pretende revisar y analizar el contenido relacionado

Tabla 1. Factores de interacción

Criterio de inclusión	Criterio de exclusión
Año de publicación entre enero del 2008 y 2022.	Años anteriores o posteriores al periodo de estudio.
Artículos en inglés y español.	Artículos en otros idiomas.
Artículos científicos.	Artículos de otro tipo.
Artículos de acceso abierto o accesible con las licencias de la institución perteneciente.	Artículos de acceso restringido y/o de pago y aquellos a los que no se ha podido acceder a través de la institución.
Artículos publicados en: Dialnet, Eric, Scielo y Google académico.	Artículos publicados en otras bases de datos.

Fuente: Elaboración propia

a el liderazgo educativo en la sociedad del conocimiento. Para este procedimiento, se seleccionaron artículos científicos publicados entre 2008 y el 2022 en las bases de datos de Dialnet, Eric, Scielo y Google académico. En un primer momento, se eligieron las bases de datos Eric y google académico por su relevancia a nivel internacional. Después, se añadió Dialnet y Scielo para lograr obtener una investigación más completa.

La revisión bibliográfica se realizó a inicios en abril del 2023 seleccionándose para la revisión las publicaciones que hacían referencia a la temática desarrollada. Para dicha selección se utilizaron los siguientes términos en la búsqueda de información: "Liderazgo educativo y sociedad del conocimiento", "Liderazgo pedagógico y sociedad del conocimiento".

A. Criterios de inclusión y exclusión

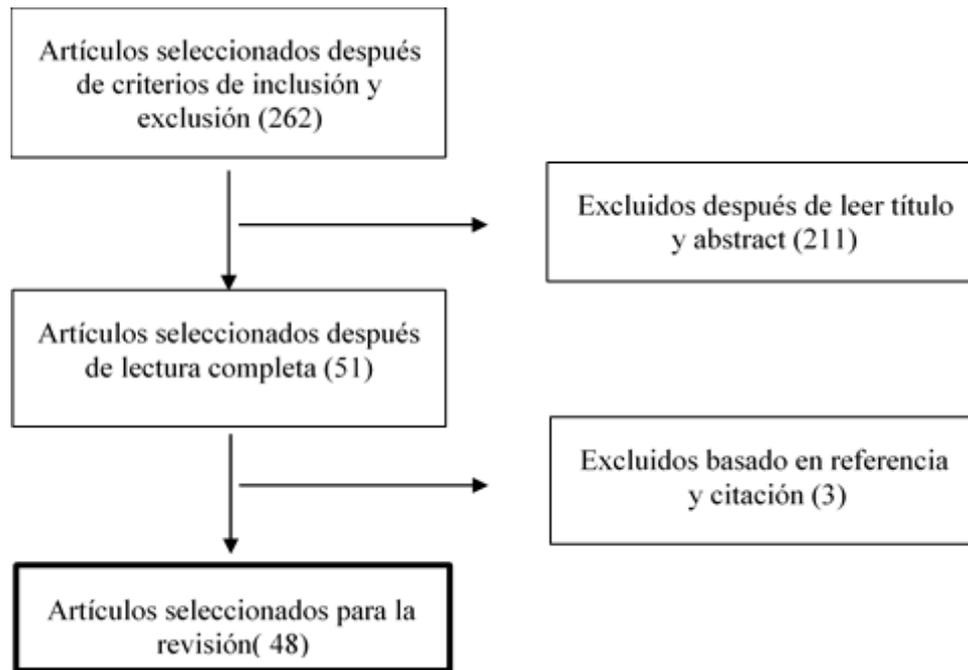
Dentro de la realización de la búsqueda y selección de artículos se estructuraron criterios de inclusión y exclusión, a fin de tener resultados más condensados y que, si bien sean variados, tengan ciertas similitudes. Siendo estos:

B. Selección de artículos

Inicialmente se hallaron un total de 262 artículos teniendo en cuenta los criterios de inclusión y exclusión. Una vez seleccionado, se realizó la lectura del título y abstract. Terminada esta etapa el número de artículos

seleccionados se redujo a 51. Luego, se hizo una lectura de los artículos seleccionados, y se excluyeron aquellos que por alguna razón no podrían ser usados (incompletos, falta de datos claros, etc.). Seleccionando finalmente 48 artículos, siendo estos la base para la investigación realizada.

Figura 1. Selección de artículos



Adaptado de Urrútia y Bonfill (2010)

RESULTADOS

Aproximaciones conceptuales del liderazgo educativo en la sociedad del conocimiento

En la actualidad nos encontramos con distintas definiciones relacionadas al "Liderazgo". Sin embargo, cada vez existe mayor consenso frente a qué es visto como el uso de la influencia no impositiva para coordinar o administrar actividades de los integrantes de una organización a fin de lograr una meta dada (Reyes y González, 2013).

Ordóñez et al., (2021) señalan que existen dos ejes centrales en el cual se fundamenta. El primero, la influencia que tienen los líderes sobre otros; y el segundo, en relación a la direccionalidad centrándose en la pauta que como guías establecen.

Dentro de los estilos de liderazgo educativos se señalan los siguientes, siendo los que más tienden a prevalecer dentro de las organizaciones educativas:

- Liderazgo para el aprendizaje: Durante

las últimas cuatro décadas de investigación relacionadas a este estilo de liderazgo han proporcionado una sólida base de este tema (Hallinger, 2011). Evidenciando que el actuar de los directores tiene repercusión en los distintos resultados del estudiantado (Hoekstra y Newton, 2017).

El liderazgo para el aprendizaje muestra superior efecto en relación a resultados del alumnado mediante el apoyo y seguimiento del profesorado y su desarrollo profesional (Robinson y Rowe, 2008). Este estilo de liderazgo va más allá del simple hecho de motivar a los docentes en la ejecución de sus sesiones (Hoekstra y Newton, 2017), sino que busca trascender del contenido de la clase y que sea el docente quien posea otras habilidades para el aprendizaje de sus estudiantes.

De acuerdo con Hallinger y Hecj (1998, 2000, citados ambas fuentes en Cifuentes-Medina et al., 2020) indican que existen cuatro tipos en los cuales se da la intervención del liderazgo educativo en los aprendizajes:

A. Modelo de efectos recíprocos: Es la combinación entre las variables dadas por el liderazgo y mediadoras; siendo estas el aprendizaje en los estudiantes y capacidad de mejora, influyéndose de forma mutua.

B. Modelo de efectos inversos: Es un enfoque en el que los resultados obtenidos de la escuela propician impulso en el avance del liderazgo escolar.

C. Modelo de efectos mediados: El liderazgo busca formar un contexto, a fin de conocer y explorar los ámbitos relacionados a la escuela para lograr de esta manera un

impacto en el aprendizaje.

D. Modelo de efectos directos: El foco está directamente puesto en el aprendizaje de los alumnos; es decir, que depende directamente del liderazgo. Este estilo responde a las primeras ideas del liderazgo en donde las decisiones del líder marcan directamente el rumbo de la escuela.

El liderazgo para el aprendizaje llegó a incluir otros rasgos del liderazgo transformacional (descrito a continuación), liderazgo compartido y del liderazgo instructivo (estos últimos con menos prevalencia) (Hallinger, 2011), haciendo de este un modelo más completo a usar.

- Liderazgo transformacional: Motiva a los integrantes de la misma a dar más de lo que se espera de ellos con relación a productividad y esfuerzo extra, también se asocia positivamente con el clima innovador de las escuelas. Una de las características es prestar atención a las necesidades genuinas de los demás miembros de la organización (Balyer, 2013; Cifuentes-Medina et al., 2020). Es entendido como la articulación de una visión refiriéndose al desarrollo de prioridades y objetivos teniendo en cuenta la atención a cada miembro de la organización (Oude Groote Beverborg et al., 2015).

Por otro lado, existen siete dimensiones señaladas por Bayler (2012) que se debe tener dentro del liderazgo transformacional: proporcionar apoyo individualizado, construcción de visión de escuela y objetivos escolares claros, ser ejemplo de las prácticas y valores de la organización, brindar estimulación intelectual, fomentar

la participación en la toma de decisiones, instituir una cultura escolar de alto rendimiento y crear expectativas de alto nivel académico. Cabrera et al., (2021) consideran que las dimensiones citadas por Balyer (2012) son también atributos que deben mostrar los líderes escolares más allá del estilo de liderazgo que predomina en ellos, permitiendo un liderazgo eficaz. No obstante, en la actualidad hay una gama de estudios que muestran la inexistencia entre los resultados académicos y el liderazgo transformacional, por lo cual, en los últimos años su popularidad empezó a decrecer señalando que no posee un impacto significativo en el progreso de las instituciones educativas, así como influye en el olvido de promover el liderazgo en el profesorado (López-Yáñez, 2012).

- Liderazgo distribuido: Tiene como centro el no centrarse exclusivamente en una persona, sino que en su lugar propone relaciones horizontales (Carreño y Croda, 2020).

Este estilo supone que hay más de un implicado en la práctica del liderazgo. No se enfoca en el liderazgo de una sola persona, sino en el trabajo de distintos integrantes de la institución (Maureira et al., 2015). Para que se dé un gran liderazgo es importante la relación entre los individuos como pieza de engranaje (Bolívar et al., 2013).

Es aquí donde radica la importancia de dar el mismo valor a todos los miembros de la organización, ya que solo así se lograría un liderazgo distribuido (Spillane, 2006 como se citó en Caro, 2018). El director es el responsable de animar y buscar el progreso de liderazgo

en cada miembro de la comunidad educativa, basándose en una gestión compartida (Hasek y Ortiz, 2021).

Para la ejecución de esta práctica es importante que se cuente con un plan de desarrollo profesional para todos los miembros en cada ámbito relacionado al progreso institucional (Bolívar et al., 2013). En este proceso, un elemento clave es la colaboración con otras instituciones y otras disciplinas, por lo cual, la actitud del profesorado será una gran diferencia en relación a esto (Gron, 2009 como se citó en Caro, 2018).

Bolívar (2015) señala a través de un estudio realizado, que el liderazgo distribuido es un gran factor en la búsqueda de la calidad educativa.

Existen diversos estilos de liderazgo educativos, por lo cual, al momento de definir cual usar a usar se debe tener en cuenta todas las dimensiones de la organización (Hernández et al., 2017). El liderazgo efectivo no se basa en una toma de decisiones definida y cerrada, sino que tiene en cuenta el contexto, ambiente y escenario en el que se desarrolla generando una actividad dinámica del mismo (Moral, 2018; Hernández et al., 2017).

Hoekstra y Newton (2017), haciendo énfasis en los estudios de Robinson et al., (2008) los cuales señalan la importancia de cómo los líderes educativos intervienen en las directrices del futuro curricular y la calidad. Dicha situación se da con la integración de todos los agentes educativos en la participación continua de las tertulias colegiadas en asuntos educativos, la coordinación hacia el currículo, la evaluación permanente de las formas

de impartir el saber y los resultados que se obtienen. Un liderazgo eficiente se caracteriza por propiciar la cohesión en diferentes niveles de la organización educativa. (Casanova, 2021), teniendo como centro la gestión de talento y capacidades de sus integrantes, engranados con los valores humanos y filosofía de la organización (Villafuerte y Cevallos, 2021).

Influencia del liderazgo educativo

La sociedad actual tiene expectativas en torno a los líderes educativos, relacionadas a las características morales, éticas y profesionales del ámbito al que pertenecen (Cordova et al., 2021). Los líderes deben usar sus habilidades y conocimientos como medio en pro de mejorar la realidad educativa (Riveros, 2017).

Puesto que desde su rol puede ser un factor y promotor de grandes cambios, en la actualidad (Reyes y González, 2013). Existen dos factores que intervienen en el desempeño óptimo de una institución educativa: Los atributos del líder y los atributos de la organización educativa (Koontz, 2008 citado por Reyes y González, 2013).

El liderazgo responde a una sociedad, que tiene como característica principal el cambio, por ende, el liderazgo en sí mismo irá transformándose (Carrascal et al., 2019). Desde esta mirada uno de los rasgos del líder educativo es la orientación a los demás, al crecimiento personal y la adaptación al cambio. El liderazgo desde cualquier dimensión implica métodos que llevan al cumplimiento de metas siendo estas: a) La influencia que se tiene sobre otros miembros

de la organización; b) La toma de decisiones; c) Resolución de conflictos; d) Efectiva comunicación; y e) Autorregulación emocional (Mc Guire, 2020, citado por Ordóñez et al., 2021).

Distintos estudios demuestran que el liderazgo educativo juega un rol clave en el aumento de aprendizajes de los estudiantes (Parra, 2017). La forma de dirigir la organización educativa influye en diferente medida en los aprendizajes que el estudiantado obtenga considerando tres categorías: a) Afectivos, b) Conductual social c) Conductual cognitivo (Ordóñez et al., 2021). Sin embargo, la adquisición de aprendizajes no es responsabilidad única de los directivos de una organización educativa, sino que el liderazgo también es ejercido por el profesorado dentro del aula, puesto que ambos ejercen influencia sobre el estudiantado (Ordóñez et al., 2021).

El enfoque principal del liderazgo educativo debe estar en velar por el avance integral de cada miembro de la comunidad educativa en todas sus dimensiones (Sanz et al., 2021). Actualmente, las investigaciones indican que el liderazgo directivo posee la potencialidad de generar gran huella en los resultados que los estudiantes puedan obtener (Horn y Marfán, 2010). La misión de los equipos directivos debe estar orientada a liderar la dinámica de la mejora educativa, teniendo que introducirse a través del avance en la enseñanza y aprendizaje (Bolívar et al., 2013). Los buenos equipos directivos ponen el foco en la personalización de aprendizajes en donde la enseñanza global es una prioridad, obteniendo resultados en todos sus

estudiantes (Fullan, 2010). El liderazgo bien dirigido fomentará el trabajo colegiado en la ejecución del Proyecto Educativo Institucional, fortaleciendo la confianza, el trabajo en conjunto de toda la comunidad educativa y brindando un espacio que invita al proceso de formación del alumnado (Hasek y Ortiz, 2021).

La gestión escolar adquiere entonces un nuevo significado, en donde el estilo de liderazgo propone un compromiso pleno de todos los miembros de la comunidad educativa con el fin de hacer la mejora continua en el aprendizaje estudiantil siendo el rol del profesorado fundamental en este proceso estando orientado al logro de la mejora educativa desde la posición que se encuentra (Cueva-Pérez et al., 2022).

Desafíos del liderazgo educativo en la sociedad del conocimiento

Una de las grandes demandas dada por las sociedades actuales hacia los líderes educativos es el promover prácticas que generen equidad e inclusión, así como el aprendizaje y plena participación de todos los miembros que las integran (Bolívar et al., 2013). La educación inclusiva tiene como petición el garantizar el acceso, aprendizaje y participación de cada uno de todo el alumnado (Murillo et al., 2010).

Otro gran reto es el relacionado con la calidad en aspectos como el aprendizaje de los estudiantes y de las organizaciones educativas (Macancela-Morocho y Paredes-Baldeón, 2021). No obstante, ambos están direccionados a elevar la igualdad y la eficacia en la educación de la sociedad que

pertenecen (Morales et al., 2018).

La dirección encaminada hacia la inclusión de todos los miembros de la sociedad, se forman a partir de escuelas que tienen como principal objetivo basarse en la atención a la gestión y la transformación social a la diversidad (Navarro, 2008). Teniendo como consecuencia una cultura inclusiva cimentando de esta forma la integración de todos en la sociedad (Gómez-Hurtado, 2013). El atender a la diversidad a su vez también es una forma de luchar por la justicia e integración social de todos los miembros de la comunidad, el propósito de la educación desde la justicia social debe ser erradicar todo tipo de exclusión que se pueda dar (Kugelmass, 2003 en líneas de Gómez-Hurtado, 2013).

Macancela-Morocho y Paredes-Baldeón (2021) señalan un modelo de liderazgo educativo centrado en la participación y contribución en el desarrollo de aptitudes de los docentes para lograr tomar las mejores decisiones. El líder educativo debe mostrar buenas actitudes sociales y personales, facilidad comunicativa, capacidad de orientación y adelantarse a situaciones diversas (Macancela-Morocho y Paredes-Baldeón, 2021).

Los líderes educativos para lograr un buen liderazgo, deben desarrollar las competencias socioemocionales descritas por Belzunce et al., (2013):

A. Competencias emocionales subyacentes: Ligadas a la autoestima y autoconocimiento, así como la autorregulación de la conducta.

B. Competencias emocionales básicas:

Nos permiten relacionarnos con los otros como la flexibilidad, iniciativa, empatía, optimismo y creatividad, entre otras afines.

C. Competencias emocionales ejecutivas: Permitirán realizar las demandas de liderazgo de la mejor manera, como el trabajo en equipo, gestión del estrés, gestión del tiempo, comunicación efectiva, negociación, escucha activa y otras similares.

Las demandas para los líderes educativos van más allá de solo dirigir y orientar la organización educativa y velar por su buen cauce (Macancela-Morocho y Paredes-Baldeón, 2021). Existen diferentes estudios que buscan características de personalidad innatas en los líderes exitosos. Hasta el momento no se han logrado identificar características en lo físico, personal e intelectual que estén relacionadas con líderes exitosos (Reyes et al., 2017). Por lo cual, el perfeccionamiento de competencias para el liderazgo directivo se vuelve un factor clave en el desarrollo de un liderazgo eficaz (Villa, 2013 en escritos de Reyes et al., 2017), ya que ejercitan una fuerte influencia en la mejora de las escuelas y el cumplimiento de objetivos (Vargas, 2010).

Cabrera et al., (2021) indican que una demanda actual es la capacidad de adaptabilidad, puesto que las sociedades suelen "exigir" a las organizaciones educativas una transformación continua de las escuelas para adaptarse a los requerimientos de la misma. (Mc Guire, 2020 en líneas de Ordóñez et al., 2021).

DISCUSIÓN

El liderazgo educativo está encargado del desarrollo continuo de la organización, a fin de obtener mejores resultados (Reyes et al., 2017). Esta representa una de las más relevantes variables que influyen en la eficiencia de las organizaciones educativas (Cifuentes- Medina et al., 2020). El papel del líder es elemento clave en el avance de las organizaciones educativas, ya que están asociadas de forma directa con la gestión y metas de la organización (Hasek y Ortiz, 2021).

Las organizaciones educativas y la sociedad se combinan y desarrollan de forma conjunta, influyendo una directamente sobre la otra. Por lo tanto, deben formarse a partir de la sociedad que integran (Carrascal et al., 2019). Estando alerta para adelantarse y adaptarse a las diversas situaciones que demandan atención en favor de la sociedad (Gómez, 2018).

Actualmente este rol del líder ha ido evolucionando, puesto que pasa de un papel burocrático a la búsqueda de resultados en diversas áreas relacionadas con el estudiantado, sobre todo enfocadas en adquisición de aprendizajes (Bolívar et al., 2013). Un liderazgo eficaz debe dar respuestas y adaptarse a las necesidades planteadas por una sociedad que se transforma continuamente y es influida por el avance tecnológico y científico. Por lo cual, aquellos líderes educativos que respondan de manera óptima a esto serán los que conseguirán mejores resultados organizacionales y el cumplimiento de las metas (Ordóñez et al., 2021; Cifuentes- Medina et al., 2020).

El director como líder de la organización educativa debe promover y facilitar las prácticas necesarias y fomentar redes de aprendizaje entre su profesorado a fin de mejorar la práctica pedagógica en los mismos, lo cual repercutirá en el servicio que estos brinden al estudiantado y en la calidad de aprendizajes que se tenga. El mantener un liderazgo eficaz ayuda a que se refleje la mejora global del estudiantado, el servicio educativo y la sociedad que lo rodea directamente (Hoekstra y Newton, 2017; Cueva-Pérez et al., 2022; Moral, 2018). Así también se caracteriza ser capaz de adaptarse a las circunstancias que tiene delante suyo a la vez que inspira y motiva el crecimiento personal y colectivo de la organización a la que pertenece (Balduzzi, 2015). Aunque no se evidencie que existan rasgos innatos para ser un líder altamente eficaz en una organización educativa, sí es necesario el desarrollo de distintas capacidades y habilidades, las cuales pueden ser adquiridas. En la misma línea, un buen liderazgo involucra una relación cercana con las personas de la organización (Vargas, 2010).

La mejora de una organización dependerá del rol que ejerzan los directivos (Bolívar, 2010). En estas mismas líneas, Bolívar (2010), basado en estudios e informes de diversos autores como Barber y Mourshed (2007) y la OCDE (2008), señala que el primer factor en relación a escuelas que más impactan en el cumplimiento de logros de aprendizajes es la acción docente y el segundo factor el liderazgo educativo.

El liderazgo dentro de una organización

educativa no se dará exclusivamente por parte de los directivos, sino que se compartirá con el profesorado puesto que se relacionan y ejercen influencia sobre el estudiantado (Balduzzi, 2015). Convirtiéndolo en un gran aliado en el quehacer educativo, ya que consolida habilidades básicas que serán empleadas en diferentes áreas de la gestión educativa (Cueva-Pérez et al., 2022). Por lo cual, el liderazgo y desarrollo de los docentes se convierte en punto de inicio clave si se desea la mejora en la organización y de la educación, ayudando a responder de forma óptima a los retos que se enfrenta la organización (Cueva-Pérez et al., 2022). Un gran aliado en este proceso será el promover espacios donde el profesorado pueda aprender, así como involucrar a personas específicas en el liderazgo enfatizado en el aprendizaje y la enseñanza (Moral, 2018).

Las escuelas tienen el papel fundamental en generar que todo el estudiante construya aprendizajes de calidad. Existen investigaciones que han demostrado que un buen liderazgo educativo supone una mejora relevante en aprendizajes, sobre todo en escuelas de bajo rendimiento o de contextos desfavorecidos (Bolívar et al., 2013). Así también, se evidencian pruebas del impacto positivo de un buen liderazgo escolar sobre el aprendizaje (Cifuentes- Medina y otros, 2020).

Horn y Marfán (2010) indican que en contextos altamente vulnerables. será más evidente y necesario el rol que jugarán los líderes educativos. Puesto que si este es dado de forma inadecuada o arbitraria generará un efecto poco saludable y dañino en la

organización, propiciando el retroceso de la misma en muchas o todas sus dimensiones (Weinstein, 2009).

Los directivos desde su rol de líderes educativos se enfrentan a una organización educativa que debe responder a todas las necesidades de la sociedad que abarcan, haciendo especial hincapié a la creciente visibilidad de la diversidad entre las personas en donde tener una escuela inclusiva de calidad será visto como un avance dentro de la eficacia escolar (Jiménez y Jiménez, 2016).

Limitaciones

Muchos de los artículos se ven influidos por la crisis sanitaria del COVID – 19; la cual generó ciertas modificaciones en el rol de los líderes educativos. Las demandas puestas por la sociedad hacia las organizaciones educativas que seguían una tendencia se vieron cambiadas plenamente.

Investigaciones futuras

El análisis realizado puede ser de herramienta útil para profundizar más en alguno de los aspectos señalados, así también puede servir como aporte en la creación de material para mejorar las habilidades y capacidades en los líderes educativos.

Financiamiento

Para la elaboración de la revisión bibliográfica no se contó con ningún tipo de financiamiento.

CONCLUSIONES

Las sociedades evolucionan debido a la globalización, la industrialización y otros factores y las organizaciones educativas también lo deben hacer para lograr adaptarse e implicarse a la sociedad que pertenecen (Reyes et al., 2017).

Es de gran relevancia que las organizaciones educativas, busquen un liderazgo que permita la participación e implicación de toda la comunidad, para brindar y promover prácticas de calidad con mira en las necesidades del estudiantado. Una valiosa estrategia educativa, es el liderazgo docente puesto que da la oportunidad al profesorado de formar y afinar habilidades necesarias para desarrollarse en una gama de aspectos relacionados a la gestión educativa (Cueva-Pérez et al., 2022).

El valor de estas prácticas promoverá grandes cambios, como por ejemplo en el docente y su quehacer educativo. Esto se verá reflejado en la motivación por generar mejores aprendizajes en el estudiantado y espacios de desarrollo docente, tanto personal como colectivo. A través de este proceso se abre la posibilidad de reestructurar la organización educativa a las demandas por parte de la sociedad (Mendoza, 2011).

En relación al objetivo planteado, se logró analizar el liderazgo educativo en la sociedad del conocimiento, así también se identificó las demandas de la sociedad y los desafíos que se enfrentan.

Por último, toda la literatura expuesta demuestra que cada vez se busca más el propiciar liderazgos altamente eficaces

respondiendo a las demandas de la sociedad actual. Las más habituales suelen ser la inclusión de todos los miembros en la sociedad. La sociedad actual junto con las demandas trae grandes posibilidades de desarrollo puesto que las sociedades están más abiertas a integrar, cambiar y modelar todas aquellas situaciones que permitan el avance e integración de todos los miembros, ventaja que debe ser adoptada por los líderes educativos.

REFERENCIAS

- Alatrística, G. (2020). Importancia del liderazgo en los equipos de trabajo. *Gestión en el Tercer Milenio*, 23(46), 89-98. <https://doi.org/10.15381/gtm.v23i46.19157>
- Añazco, K., Valdivieso, R., y Sánchez, O. (2018). Los Estilos de Liderazgo y su efecto en la Satisfacción Laboral. *Innova Research Journal*, 3(10), 142-148. <https://doi.org/10.33890/innova.v3.n10.2018.908>
- Balduzzi, E. (2015). Liderazgo educativo del profesor en el aula y la personalización educativa. *Revista española de Pedagogía*(260), 141-155. <https://revistadepedagogia.org/wp-content/uploads/2015/01/260-08.pdf>
- Balyer, A. (2013). Transformational Leadership Behaviors of School Principals: A Qualitative Research Based on Teachers' Perceptions. *International Online Journal of Educational Sciences*, 4(3), 581-591. <https://www.acarindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423904284.pdf>
- Belzunce, M., Danvila del Valle, I., Martínez-López, F. J., y Sastre Castillo, M. Á. (2013). Jerarquización de competencias emocionales a través del modelo de la pirámide invertida. *Revista Venezolana de Gerencia*, 18(61), 43-61. <https://doi.org/10.31876/revista.v18i61.11003>
- Bolívar, A. (2010). El liderazgo educativo y su papel en la mejora: Una revisión actual de sus posibilidades y limitaciones. *Psicoperspectivas: Individuo y sociedad*, 9(2), 9-33. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol9-issue2-fulltext-112>
- Bolívar, A. (2015). Un liderazgo pedagógico en una comunidad que aprende. *Padre y maestros*(361), 23-27. <https://doi.org/10.14422/pym.i361.y2015.004>
- Bolívar, A., López, J., y Murillo, F. (2013). Liderazgo en las instituciones educativas. una revisión de líneas de investigación. *Revista Fuentes*, 15 -60. <http://hdl.handle.net/10486/661078>
- Cabrera, N., Maina, M., y Morer, S. (2021). Desarrollo profesional para el liderazgo escolar. *Educatio siglo XXI: Revista de la Facultad de Educación*, 39(2), 101 - 122. <https://doi.org/10.6018/educatio.463851>
- Caro, M. (2018). La comunicación argumentativa en la Sociedad del Conocimiento, clave del liderazgo distribuido para un cambio educativo desde el desarrollo profesional. *RED: Revista de Educación a Distancia*(56). <https://doi.org/10.6018/red/56/8>
- Carrascal, S., Ceballos, I., y Mejías, J. (2019). Retos de la educación como agente y paciente de los cambios socioculturales. *Prisma Social: revista de investigación social*(25), 424-438. <https://doi.org/https://revistaprismasocial.es/article/view/2721>
- Carreño, D., y Croda, G. (2020). Modelos de liderazgo educativo: fundamentos para la mejora de los resultados de aprendizaje. *Revista A&H*(13), 161-178. <https://revistas.upaep.mx/index.php/ayh/article/view/49/43>
- Casanova, M. (2021). Gestionar la Autonomía Pedagógica: Un Factor de Calidad Reconocido. *Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y cambio en educación*, 19(2), 9-22. <https://doi.org/10.15366/reice2021.19.2.001>

- Cifuentes- Medina, J., González-Pulido, J., y González- Pulido, A. (2020). Efectos del liderazgo escolar en el aprendizaje. *Panorama*, 14(26), 78 -93. <https://doi.org/10.15765/pnrm.v14i26.1482>
- Córdova, E., Rojas, I., y Martín, S. (2021). El liderazgo directivo de las instituciones educativas: Una revisión bibliográfica. *Revista Conrado*, 17(80), 231-236. <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/1836>
- Cueva-Pérez, G., Ortega-Cabrejos, M., y Medina-Carbajal, R. (2022). Un acercamiento al rol del liderazgo docente. *Revista científica UCSA*, 9(3), 72-84. <https://doi.org/10.18004/ucsa/2409-8752/2022.009.03.072>
- Domínguez, J. (2021). El liderazgo educativo y/o pedagógico. Una revisión. *Revista Educativa Hekademos*(31), 1-13. <https://www.hekademos.com/index.php/hekademos/article/view/43>
- Fullan, M. (2010). The awesome power of the principal. *Principal*, 89(4), 10-15. <https://eric.ed.gov/?id=EJ917555>
- Gómez- Hurtado, I. (2013). Dirección y gestión de la diversidad en la escuela: Hacia un liderazgo inclusivo. *Revista Fuentes*(14), 51-84. <https://revistascientificas.us.es/index.php/fuentes/article/view/2353>
- Gómez, S. (2018). Tendencias educacionales en la sociedad del conocimiento y las implicaciones del liderazgo transformacional. *Revista Inclusiones: Revista de Humanidades y Ciencias Sociales*, 5(11), 125 - 135. <https://revistainclusiones.org/index.php/inclu/article/view/794>.
- Hallinger, P. (2011). Leadership for learning: lessons from 40 years of empirical research. *Journal of Educational Administration*, 49(2), 125-142. <https://doi.org/10.1108/09578231111116699>
- Hasek, S., y Ortiz, L. (2021). Liderazgo: Una Oportunidad de Gestión Educativa. *Revista Internacional Investigación Ciencias sociales*, 17(2), 405-416. <https://doi.org/10.18004/riics.2021.diciembre.405>
- Hernández, A., Trejo, K., Salazar, M., y Tomaz, G. (2017). Editorial. El liderazgo docente frente a nuevos ambientes de aprendizaje en educación superior. *Boletín Redipe*, 6(4), 24 -31. <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/176>
- Hoekstra, A., y Newton, P. (2017). Departmental leadership for learning in vocational and professional education. *Empirical Research in Vocational Education and Training*, 9(12), 1 -24. <https://doi.org/10.1186/s40461-017-0057-0>
- Horn, A., y Marfán, J. (2010). Relación entre liderazgo educativo y desempeño escolar: Revisión de la investigación en Chile. *Psicoperspectivas: Individuo y sociedad*, 9(2), 82 -104. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol9-issue2-fulltext-116>
- Jiménez, K., y Jiménez, V. (2016). Gestión de la diversidad: Aportes para un liderazgo inclusivo. *Revista Ensayos pedagógicos*, XI(1), 57-72. <https://doi.org/10.15359/rep.11-1.3>
- López-Yáñez, J. (2012). Visiones que deslumbran. El declive del liderazgo transformacional. *Revista de Organización y gestión educativa*(3), 8-11. https://personal.us.es/lopezya/uploads/Investigación/López-Yáñez%20OGE_2012%20Visiones%20que%20deslumbran.pdf
- Macancela-Morocho, D., y Paredes-Baldeón, M. (2021). El liderazgo educativo frente a la crisis sanitaria y su repercusión en el sistema organizacional del Colegio Augusto Mendoza Moreira. *593 Digital Publisher CEIT*, 6(2-2), 5-24. <https://doi.org/10.33386/593dp.2021.2-2.588>
- Maureira, Ó., Garay, S., y López, P. (2015). Reconfigurando el sentido del liderazgo en organizaciones escolares contemporáneas: La perspectiva del liderazgo distribuido. *Revista Complutense de Educación*, 27(2), 689-706. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2016.v27.n2.47079

- Mendoza, D. (2011). El liderazgo educativo. *Revista Xihmai*, VI(11), 7-20. <https://doi.org/10.37646/xihmai.v6i11.187>
- Montero-Alcaide, A. (2011). Dirección pedagógica y selección de directores en el sistema educativo español. *Revista Iberoamericana de Educación*, 56(1), 1-11. <https://doi.org/10.35362/rie5611553>
- Moral, C. (2018). Una aproximación al concepto de liderazgo para el aprendizaje. El qué, quién, cómo y dónde del liderazgo para el aprendizaje. *Bordón: Revista de pedagogía*, 70(1), 73 - 87. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2018.53235>
- Morales, I., Osmany, B., y Rendonn, I. (2018). El liderazgo educativo de la universidad de Guayaquil. *Revista Conrado*, 14(63), 109-116. <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/724/767>
- Moreno, R., y León, M. J. (2017). Análisis del liderazgo inclusivo en centros educativos de Primaria y Secundaria de Granada. *ReiDoCrea: Revista electrónica de investigación y docencia creativa*, 6, 211 - 220. <https://doi.org/10.30827/digibug.47172>
- Murillo, F., Krichesky, G., y Castro, A. y.-C. (2010). Liderazgo para la inclusión escolar y la justicia social. *Aportes de la investigación. Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 4(1), 169-186. <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol4-num1/art8.pdf>
- Navarro, M. (2008). La dirección escolar ante el reto de la diversidad. *Revista de educación*(347), 319-341. <https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/67566/re34715.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Ordóñez, C., Ordóñez, M., Rodríguez, R., y Orbe, M. (2021). Liderazgo del siglo XXI en las instituciones públicas. *Revista Científica Mundo de la Investigación y el conocimiento*, 5(1), 164-174. [https://doi.org/10.26820/recimundo/5.\(1\).enero.2021.164-174](https://doi.org/10.26820/recimundo/5.(1).enero.2021.164-174)
- Oude Groote Beverborg, A., JC Slegers, P., y Veen, K. (2015). Promoting VET teachers' individual and social learning activities: the empowering and purposeful role of transformational leadership, interdependence, and self-efficacy. *Empirical Research in Vocational Education and Training* volume(5). <https://doi.org/10.1186/s40461-015-0018-4>
- Parra, R. (2017). Gestión del clima social escolar desde el liderazgo educativo. *Revista Iberoamericana de Educación*, 74(1), 119-132. <https://doi.org/10.35362/rie741630>
- Reyes, M., y González, R. (2013). Gestión estratégica: Liderazgo escolar en las Instituciones de educación superior en México. *Revista Internacional de Educación y Aprendizaje*, 1(1), 95 - 107. <https://doi.org/10.37467/gka-revedu.v1.624>
- Reyes, V., Trejo, C., y Topete, C. (2017). El liderazgo directivo y la gestión en el nivel medio superior del Instituto Politécnico Nacional de México. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo: RIDE*, 8(15), 81-115. <https://doi.org/10.23913/ride.v8i15.292>
- Riveros, B. (2017). El liderazgo educativo como modelo de gestión organizacional. *Revista Gestión de las personas y tecnología*(30), 6-19. <https://www.revistas.usach.cl/ojs/index.php/revistagpt/article/view/3111/2811>
- Robinson, V., y Rowe, K. (2008). The impact of leadership on student outcomes: an analysis of the differential effects of leadership types. *Educ Admin Q*, 44(5), 635-674. <https://doi.org/10.1177/0013161X0832150>
- Sanz Ponce, R., López-Lujan, E., y Gonzáles-Bertollín, A. (2021). Propuesta de un modelo de liderazgo pedagógico para directores de centros concertados de Educación Primaria. *Aplicación del análisis factorial confirmatorio. Estudios sobre educación*(40), 173-193. <https://doi.org/10.15581/004.40.173-193>

- Urrútia, G., y Bonfill, X. (2010). Declaración PRISMA: una propuesta para mejorar la publicación de revisiones sistemáticas y metaanálisis. *Medicina Clínica*, 135(11), 507-511. <https://doi.org/10.1016/j.medcli.2010.01.015>
- Vargas, I. (2010). ¿Por qué es esencial discutir acerca del liderazgo en la gestión escolar? *Revista electrónica Educare*, XIV(1), 59-66. <https://doi.org/10.15359/ree.14-1.5>
- Vicente, M. E. (2013). La dirección escolar: Racionalidades y estilos de gestión educativa. *Pilquen - Sección Psicopedagogía*(10), 1 - 11. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.9948/pr.9948.pdf
- Villafuerte, J., y Cevallos, D. (2021). Liderazgo educativo en tiempos de pandemia. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 23(37), 15 - 40. <https://doi.org/10.19053/01227238.12667>
- Weinstein, J. (2009). Liderazgo directivo, asignatura pendiente de la reforma educacional Chilena. *Estudios Sociales*(117), 123- 147. <https://www.educandojuntos.cl/wp-content/uploads/2015/11/liderazgo-directivo-asignatura-pendiente-de-la-reforma-educacional-chilena-jose-weinstein.pdf>

Validación de la escala de autoestima de Rosenberg en estudiantes de la Universidad Adventista de Bolivia

Validation of the Rosenberg self-esteem scale in students of the Adventist University of Bolivia

Pablo Molina Calle

pablo.molina@uab.edu.bo

<https://orcid.org/0009-0003-4541-6608>

Universidad Adventista de Bolivia, Cochabamba, Bolivia

Recibido: 15 de marzo 2024 / Arbitrado: 20 de abril 2024 / Aceptado: 15 de mayo 2024 / Publicado 18 de julio 2024

RESUMEN

El presente estudio tuvo como objetivo determinar el grado de validez de la Escala de Autoestima de Rosenberg en estudiantes de la Universidad Adventista de Bolivia en la gestión 2023. Este estudio es instrumental, con un enfoque cuantitativo, diseño no experimental transversal y de tipo descriptivo. La intención primordial es describir las características de la escala, indicando sus particularidades y manifestaciones. Asimismo, se establecen los valores normativos de la escala en el contexto de la población de estudio, se basa en estudios realizados anteriormente a nivel internacional. El procedimiento de recolección de datos fue a través de la técnica de un cuestionario del instrumento de la Escala de Autoestima de Rosenberg con diez ítems con una dimensión positiva y una dimensión negativa. La población de estudio estuvo conformada por una muestra por conveniencia de tipo no probabilística de 316 participantes (N=1476). De acuerdo con los resultados obtenidos, se evidencia la distribución y la magnitud del grado de nivel de autoestima en los estudiantes universitarios, es decir, se determina que la Escala de Autoestima de Rosenberg alcanzó el grado de validez mediante el coeficiente de Alfa de Cronbach con el valor de 0.881, esto quiere decir como conclusión, que la Escala de Autoestima de Rosenberg es válido para su administración en el contexto de la población de estudio.

Palabras clave:

Validación; Escala de Autoestima de Rosenberg; Autoestima; Estudiantes universitarios; Test; Psicometría

ABSTRACT

The objective of this study was to determine the degree of validity of the Rosenberg Self-Esteem Scale in students of the Adventist University of Bolivia in 2023. This study is instrumental, with a quantitative approach, with a non-experimental cross-sectional design. descriptive. The primary intention is to describe the characteristics of the scale, indicating its particularities and manifestations. Likewise, the normative values of the scale are established in the context of the study population, it is based on studies previously carried out at an international level. The data collection procedure was through the technique of a questionnaire instrument of the Rosenberg Self-Esteem Scale with ten items with a positive dimension and a negative dimension. The study population was made up of a non-probabilistic convenience sample of 316 participants (N=1476). According to the results obtained in this study, the distribution and magnitude of the level of self-esteem in university students is evident, that is, it is determined that the Rosenberg Self-Esteem Scale reached the degree of validity through the Alpha coefficient. Cronbach's scale with the value of 0.881, this means as a conclusion that the Rosenberg Self-Esteem Scale is valid for its administration in the context of the study population.

Keywords:

Validation; Rosenberg self-esteem scale; University students; Test; Psychometry



INTRODUCCIÓN

En la actualidad la autoestima sigue siendo un tema relevante y en constante desarrollo. En efecto, se debe a la fuente de investigación que se ha llevado a cabo sobre su importancia y su profunda influencia en la vida de las personas, ya sea en su proceso de aprendizaje y/o en su desarrollo personal.

Aunque existen varias fuentes sobre la autoestima, todas convergen en una idea fundamental: se trata de conocerse a uno mismo, velar por uno mismo, defenderse, valorarse, estimarse y observarse. Asimismo, la autoestima implica aprender a amarnos, respetarnos y cuidarnos. Su desarrollo está vinculado a la educación en el seno familiar, la escuela y el entorno, y representa una actitud hacia uno mismo (Acosta & Hernández, 2004).

Desde la perspectiva psicológica, (Yagosesky, 1998) define la autoestima como el fruto de la evaluación profunda, tanto interna como externa, que cada individuo hace de sí mismo en todo momento, ya sea de manera consciente o inconsciente. Como resultado, es evidente y está relacionado con las percepciones de valía, habilidades y merecimiento, influyendo a su vez en todos nuestros comportamientos.

Por su parte, (Rogers y Kinget, 1971, p. 34) definen la autoestima como “un conjunto organizado y cambiante de percepciones que refiere al sujeto, lo que el sujeto reconoce como descriptivo de sí y que percibe como datos de identidad”.

La autoestima está estrechamente vinculada a la salud mental en las personas y podría servir como un factor e indicador

relevante, ya que presenta una relación directa con la calidad de vida. Es por eso que en el ámbito de la psicología se están sumando diversas investigaciones sobre instrumentos para medir la autoestima. La validación y confiabilidad de estos instrumentos, como la Escala de Autoestima de Rosenberg, se han explorado en diferentes contextos a nivel internacional. (Rosenberg, 1965, p. 16) planteó que “la autoestima es vital para todo ser humano porque establece comparaciones entre individuos y comprende lo que realmente es el ser humano”. Por lo tanto, la autoestima es ampliamente investigada y debatida en el ámbito de la educación académica.

Existen una serie de estudios sobre la validez y confiabilidad de instrumentos que miden la autoestima, específicamente la Escala de Autoestima de Rosenberg. Entre estos estudios, se mencionan las siguientes investigaciones.

En Bolivia, Martínez & Alfaro (2019) realizaron una investigación para determinar la validez y confiabilidad de la Escala de Autoestima de Rosenberg. La importancia de medir la autoestima en adolescentes se centró en estudiantes de nivel secundario de dos unidades educativas en la ciudad de La Paz, con una muestra de 983 estudiantes. Los resultados mostraron propiedades psicométricas satisfactorias, con un coeficiente Alfa de Cronbach de 0,966. Se elaboraron baremos según sexo y edad, y se analizó que el índice de validez se encuentra en niveles satisfactorios.

En Chile, Rojas y otros (2009) llevaron a cabo una investigación para evaluar la validez

y confiabilidad de la Escala de Autoestima de Rosenberg. Se administró a una muestra de adultos compuesta por 473 personas residentes en la Región Metropolitana de Santiago. Los resultados mostraron un coeficiente de Alfa de Cronbach de 0,754, que evaluó la consistencia interna de la escala. Como conclusión, basándose en los resultados, afirmaron que la Escala de Autoestima de Rosenberg cumplió con los requisitos de validez y confiabilidad necesarios para ser considerada un instrumento de alta calidad en la medición de la autoestima en el contexto chileno.

En Argentina, Góngora & Casullo (2009) desarrollaron una investigación para analizar las características psicométricas de la escala, utilizando una muestra de personas tanto en el área clínica como en la población general de la ciudad de Buenos Aires. La muestra consistió en 313 adultos, tanto hombres como mujeres, y la muestra clínica incluyó a 60 pacientes, hombres y mujeres, diagnosticados con depresión y trastornos de ansiedad. Los resultados mostraron una confiabilidad interna satisfactoria ($r = .70$ y $.78$), indicando que la escala se ajustaba a un único modelo unidimensional en ambos grupos utilizados. En conclusión, la Escala de Autoestima de Rosenberg demostró una sólida validez divergente al mostrar correlaciones positivas con medidas de depresión y ansiedad, al tiempo que también exhibió una validez convergente al estar relacionada con subescalas de inteligencia emocional.

En Colombia, Ceballos y otros (2017) examinaron la consistencia interna y la

dimensionalidad de la Escala de Autoestima de Rosenberg para evaluar la autoestima en universitarios de Santa Marta. En su método, seleccionaron una muestra de 1341 estudiantes, de entre 18 y 30 años, de varios programas académicos. Los resultados mostraron coeficientes de Alfa de Cronbach de 0,72, un omega de McDonald de 0.65 para la confiabilidad, y un coeficiente de Mosier de 0,75 para medir la unidimensionalidad. Además, realizaron análisis factoriales para evaluar la dimensionalidad de la Escala de Autoestima de Rosenberg. Se concluye que la escala cuenta con dos dimensiones, positiva y negativa, que presentan baja correlación entre ellas y se comportan como escalas diferentes. En resumen, la Escala de Autoestima de Rosenberg es bidimensional y confiable en el contexto estudiado.

En Perú, Sánchez-Villena y otros (2021) examinaron la estructura interna y la confiabilidad de la Escala de Autoestima de Rosenberg en adolescentes peruanos. Aplicaron el cuestionario a un grupo de 715 adolescentes con una edad promedio de 12.20 años y evaluaron seis modelos diferentes mediante análisis factorial confirmatorio. Los resultados indicaron que el modelo unidimensional con control de efectos de método en ítems inversos, excluyendo el ítem 8 debido a su ambigüedad, mostró el mejor ajuste. En conclusión, al evaluar el coeficiente omega, encontraron que era adecuado. Esto significa que la Escala de Autoestima de Rosenberg, en su forma adaptada, proporciona evidencia de validez, consistencia interna y es apropiada para su uso en el contexto peruano.

En México, Cárdenas y otros (2015) llevaron a cabo el proceso psicométrico necesario para adaptar la Escala de Autoestima de Rosenberg. Administraron el cuestionario a 1033 estudiantes universitarios de una institución privada en la Ciudad de México. La muestra estaba compuesta por 587 mujeres y 446 hombres, con edades que oscilaban entre 14 y 49 años, con una edad promedio de 18,28 años y una desviación estándar de 3,04. En cuanto a los resultados, verificaron que todos los ítems de la escala tenían la capacidad de discriminar entre los participantes, lo cual confirmaron mediante la prueba T de Student. Además, encontraron que la escala tenía una confiabilidad adecuada, con un índice Alfa de Cronbach de 0,70. En conclusión, determinaron que la versión adaptada de la Escala de Autoestima de Rosenberg en esta investigación es válida y confiable para su uso en estudiantes universitarios en el contexto de México.

Los estudios presentados se basaron en estructuras factoriales informadas en estudios previos, los materiales, metodologías y con la aplicación de otros instrumentos para las correlaciones respectivas, se considera que fueron idóneos. Porque se demostró el aporte más relevante de la consistencia de la Escala de Autoestima de Rosenberg, la cualidad de dimensionalidad para la administración adecuada de la autoestima en las personas.

En consecuencia, la Escala de Autoestima de Rosenberg, la cual es estudiada y discutida, cuenta con propiedades psicométricas adecuadas para continuar con investigaciones de validación en diferentes contextos

(culturas). Asimismo, es apta para su implementación en diversas líneas de trabajo, tanto teóricas como en la administración y aplicación en diferentes disciplinas.

La autoestima ha sido y seguirá siendo estudiada en la literatura académica. Por esa razón, su estrecha vinculación con la salud mental de las personas es evidente, lo cual implica constituir un factor y/o indicador valioso en la calidad de vida en personas de diferentes culturas alrededor del mundo.

Ahora bien, el problema en el aprendizaje de estudiantes universitarios se presenta en diversos contextos en el Estado Plurinacional de Bolivia. Este problema se observa de manera notable y se debe a una serie de causas variadas. Entre las razones más comunes que contribuyen a este problema se encuentran el estilo de vida de los estudiantes universitarios, la situación familiar, las condiciones socioeconómicas en las que viven, la desintegración de las familias y la autoestima de los propios estudiantes, entre otros.

Dicho de otra manera, desde una perspectiva teórica, creemos que esta investigación tendrá gran importancia, ya que proporcionará información valiosa sobre la validación de la Escala de Autoestima de Rosenberg en el contexto de Cochabamba. Los datos se recopilaron de la Universidad Adventista de Bolivia, utilizando un enfoque científico riguroso. Además, como resultado de la validación, será de gran aporte a la comunidad investigadora científica. En síntesis, servirá de gran utilidad para otros estudios de validación en contextos similares

que se realicen en ámbitos y tiempos distintos.

En vista de ello, se ha observado la necesidad de un instrumento válido en el contexto de estudiantes universitarios pertenecientes a la población de estudio, en este caso, estudiantes de la Universidad Adventista de Bolivia. Estas observaciones previas se centran en la importancia de medir la autoestima en el comportamiento natural de los estudiantes en cuestión, influenciado por una serie de factores que surgen tanto en la perspectiva de la autoestima negativa como en la perspectiva positiva. Por lo tanto, surge la necesidad de realizar un estudio con fundamentos teóricos sobre la importancia de contar con un instrumento válido en el contexto de la población de estudiantes de la Universidad Adventista de Bolivia.

En resumen, poseer una autoestima saludable beneficia a la persona al proporcionar una mayor satisfacción consigo misma y aumentar la motivación. Además, una autoestima positiva puede ayudar de las siguientes maneras: a) autoconocimiento, permitiendo conocerse a sí mismo en un nivel más alto, comprendiendo las debilidades y fortalezas, así como las metas y valores personales; b) autoaceptación, fomentando la aceptación y aprecio de sí mismo tal como es la persona. En efecto, ha aumentado el interés en la medición de la autoestima en los individuos, donde investigaciones como ésta aportarán información y destacarán su importancia al estar relacionada con la salud mental y la calidad de vida. Por lo tanto, es uno de los deberes profesionales del psicólogo y de todo especialista de la salud velar por

la salud mental integral de los estudiantes universitarios y la educación superior como un derecho.

Ante esta preocupante situación problemática en cuanto a la salud mental, teniendo en cuenta la gran deficiencia por parte del Estado Plurinacional de Bolivia, en este país surge la gran necesidad de validar la escala como una herramienta que brinde una mayor precisión en la evaluación y/o diagnóstico de la baja autoestima en los estudiantes de la Universidad Adventista de Bolivia en el municipio de Vinto, en el departamento de Cochabamba, Bolivia.

Por lo tanto, la autoestima ha sido y seguirá siendo extensamente explorada en la literatura académica. Porque su estrecha vinculación con el bienestar global de las personas es evidente, lo cual implica constituir un factor y/o indicador valioso en la salud mental de las personas en diferentes culturas en todo el mundo.

Pues bien, por todo lo mencionado anteriormente y después de haber presentado los antecedentes acerca de la importancia de la autoestima sobre la salud mental en estudiantes universitarios, y considerando su relevancia para el bienestar de estos, se plantea la siguiente pregunta de investigación: ¿Cuál es el grado de validez de la Escala de Autoestima de Rosenberg en estudiantes de la Universidad Adventista de Bolivia en la gestión 2023?

En la actualidad, la variable autoestima es un tema de gran interés. Se plantean las siguientes definiciones:

La percepción que cada estudiante tiene

de sí mismo y su sentido de valor y autoestima desempeñan un papel fundamental en su rendimiento académico. Según la Real Academia Española, la autoestima se define como la valoración generalmente positiva de uno mismo (Real Academia Española, 2014).

Siguiendo a Martínez & Alfaro (2019), la autovaloración está relacionada con el sentimiento de dignidad y con la conciencia de que cada persona tiene su propia valía. En efecto, una autoimagen positiva puede ser un impulsor para lograr la autorrealización y ejercer una influencia significativa en nuestras vidas.

La autoestima se revela como un aspecto crucial en la vida de una persona, ya que desempeña varios roles esenciales. Según Alcántara (2007), es fundamental para superar obstáculos personales, sustenta la responsabilidad individual, fomenta la creatividad, establece la base de la autonomía personal, facilita las relaciones sociales saludables, asegura la proyección futura de la persona, constituye el núcleo de la personalidad y tiene un impacto en el proceso de aprendizaje (Alcántara, 2007).

La escala de autoestima fue elaborada por Rosenberg en 1965, específicamente para evaluar a la población adolescente, pero en la actualidad se ha aplicado a diferentes edades y culturas. Asimismo, la versión en español ha sido traducida de manera independiente por dos psicólogos investigadores con el objetivo de lograr equivalencia lingüística (Góngora y Casullo, 2009). Esta escala está estructurada en una escala Likert de 1 (muy en desacuerdo) a 4 (muy de acuerdo). Su aplicación es sencilla

y consta de diez ítems: los primeros cinco son de dimensión autoestima positiva, y los otros cinco son de dimensión autoestima negativa.

Además, la Escala de Autoestima de Rosenberg fue diseñada por Rosenberg como un instrumento psicométrico para medir unidimensionalmente la autoestima. No obstante, diversos estudios han analizado y demostrado que las cualidades psicométricas de la escala presentan “cualidad de dimensionalidad”, es decir, que la escala de autoestima posee dos dimensiones: autoestima positiva y autoestima negativa. También, otros estudios reportan una única dimensión (Ayyash-abdo y Alamuddin, 2007).

Asimismo, este instrumento es el más utilizado a nivel mundial en más de 50 países como Estados Unidos, República Checa, China, Japón, Hungría, Eslovaquia, Colombia, entre otros (Schmit & Allik, 2005), la Escala de Autoestima de Rosenberg, según los contextos de estudios mencionados, demostró tener la misma estructura factorial que la versión original y niveles adecuados de consistencia interna. En los estudios presentados, los varones mostraron mayores puntuaciones de autoestima elevada en la Escala de Autoestima de Rosenberg, sin embargo, las mujeres exhibieron bajos niveles de autoestima.

Este estudio nace debido a la necesidad de investigar y desarrollar instrumentos validados en diferentes contextos para evaluar la autoestima en estudiantes universitarios. En efecto, es importante contar con instrumentos válidos y confiables, ya que medir la autoestima puede ser fundamental para comprender y abordar mejor las necesidades emocionales y

psicológicas de la población de estudio.

La validación en el contexto de la medición es un aspecto crucial que se refiere a la capacidad del instrumento para medir lo que se pretende medir. Aquí se menciona que la validez implica comprobar y estudiar el significado de las puntuaciones obtenidas a partir del instrumento.

Se señala que, después de aplicar un instrumento, se hacen inferencias, pero no todas estas inferencias son válidas. El proceso de validación implica obtener datos que permitan determinar cuáles de estas inferencias son válidas en un contexto específico de uso del instrumento. Es un proceso fundamental para respaldar científicamente la interpretación de las puntuaciones de una prueba en una situación particular.

Las evidencias de validez pueden provenir de diversas fuentes, pero es esencial que estas estén alineadas con los objetivos de la prueba. En otras palabras, la validez se basa en la consistencia y relevancia de las evidencias en relación con lo que se pretende medir y evaluar con el instrumento (Oliden, 2003).

Validar la Escala de Autoestima de Rosenberg para su uso específico en universitarios de la Universidad Adventista de Bolivia, es muy importante, porque el tema de la autoestima es relevante en relación en el ámbito de la salud mental. Asimismo, este estudio es un aporte para los investigadores interesados del tema de autoestima en universitarios.

Para el desarrollo de este estudio, se planteó como objetivo principal determinar el grado de validez de la Escala de Autoestima

de Rosenberg en estudiantes de la Universidad Adventista de Bolivia en la gestión 2023.

Asimismo, como objetivos específicos se describió la validez de contenido mediante el método de la V de Aiken por criterio de expertos. También, se indicó la validez de constructo, se establecieron los valores normativos de la escala y como último objetivo específico se identificaron las diferencias entre la escala local y la escala internacional.

MÉTODO

A continuación, se detalla el enfoque, el diseño y tipo de estudio, así como la población y muestra, los criterios de inclusión y exclusión, las técnicas e instrumentos de recolección de datos, el proceso de análisis e interpretación y los criterios éticos del estudio.

Este estudio es instrumental porque analiza las propiedades psicométricas de la Escala de Autoestima de Rosenberg, que permite medir el fenómeno psicológico (autoestima). Así, la elección de determinar las propiedades psicométricas de la Escala de Autoestima de Rosenberg, como argumentan Ato y otros (2013), se justifica debido a que esto permite evaluar la calidad de la validez de la Escala de Autoestima de Rosenberg utilizada para medir el fenómeno de la realidad en cuestión.

El enfoque o paradigma de este estudio es cuantitativo, ya que es susceptible de medición, análisis y control no experimental a través de la Escala de Autoestima de Rosenberg, con el propósito de predecir y gestionar la autoestima en los estudiantes

universitarios (Choque, 2014).

El diseño de este estudio es no experimental porque los individuos ya pertenecen a un grupo o nivel determinado de la variable independiente por autoselección, como menciona Hernández (2014, p. 153): “La investigación no experimental es sistemática y empírica en la que las variables independientes no se manipulan porque ya han sucedido”. También, es transversal, ya que se recolectarán datos en un solo momento, es decir, en un tiempo único.

El tipo de estudio es descriptivo, ya que la intención primordial es describir las características de la Escala de Autoestima de Rosenberg, indicando sus particularidades y manifestaciones. Además, el estudio no busca alterarla, sino más bien, presentar de manera imparcial las características destacadas en el análisis (Choque, 2014).

Para la recolección de datos, se utilizó la técnica de un cuestionario en formulario de Google Drive, y el instrumento fue la Escala de Autoestima de Rosenberg (1965), que se envió por vía online a los grupos de WhatsApp de los estudiantes universitarios.

La población de estudiantes de la Universidad Adventista de Bolivia del municipio de Vinto, en el departamento de Cochabamba, Bolivia, está compuesta por (N = 1476) estudiantes universitarios. En consecuencia, la muestra fue no probabilística de tipo por conveniencia, ya que se seleccionó bajo el criterio de los participantes que formaron parte del estudio. La muestra se conformó con 316 estudiantes universitarios del total de la población, 183 mujeres y 133

varones entre las edades de 18 a 59 años, de la Universidad Adventista de Bolivia.

Con respecto a los criterios de inclusión, se consideraron estudiantes de la UAB, tanto hombres como mujeres, con participación voluntaria. Como criterios de exclusión, se excluyeron estudiantes que no fueran de la UAB y docentes.

Como primer paso, se llevó a cabo y se verificó la validación de contenido de la Escala de Autoestima de Rosenberg mediante el método de V de Aiken. En este sentido, se consultó a cinco expertos para dicha validación de contenido. Para poder estimar la validez a través del juicio de expertos, era necesario conocer el grado de acuerdo entre ellos. Asimismo, se siguieron sus recomendaciones y se ajustó la redacción de los ítems de la traducción del original en inglés.

La V de Aiken (1985) es un coeficiente utilizado para evaluar la relevancia de los ítems en un dominio de contenido específico, calculándose a partir de las valoraciones realizadas por un grupo de jueces. Este coeficiente resulta útil para determinar cuán adecuados o apropiados son los ítems de la Escala de Autoestima de Rosenberg en relación con el constructo que se está midiendo. En consecuencia, para calcular la V de Aiken, se requiere que un grupo de jueces examine los ítems de la escala y evalúe su relevancia para el dominio de contenido en cuestión. Cada ítem se puntúa según su grado de relevancia, y luego se promedian las calificaciones otorgadas por los jueces. En resumen, un valor alto de V de Aiken es considerado altamente relevante para el dominio de contenido.

Los resultados indican que la Escala de Autoestima de Rosenberg obtuvo una alta coherencia en las valoraciones de los jueces. Esto sugiere que los ítems de la escala son claros y relevantes para medir la autoestima, fortaleciendo así la validez de contenido de la escala. Además, la V de Aiken es una herramienta útil para evaluar la relevancia de los ítems del instrumento de medición y determinar si están alineados con el constructo que se pretende medir. Un valor alto de V de Aiken indica una mayor relevancia y coherencia de los ítems en relación con el dominio de contenido (Escrura, 1988).

Por lo tanto, se analizó el coeficiente con el programa de Excel y la elaboración de la respectiva tabla de datos. El valor de la V de Aiken fue hallado mediante la siguiente fórmula.

$S =$ sumatoria de 0/1

0/1 = valor asignado por el experto

$n =$ número de expertos

$c =$ número de valores de la escala de valoración

$$V = \frac{S}{(n(c-1))}$$

El coeficiente de V de Aiken es de 0,90, que quiere decir que el instrumento de recolección de datos tiene excelente validez.

Como segundo paso, se implementó el instrumento a través de Google Forms y se distribuyó el enlace al cuerpo estudiantil de la Universidad Adventista de Bolivia. Posteriormente, se llevó a cabo el análisis estadístico de los resultados utilizando el programa SPSS versión 25 para obtener conclusiones preliminares. Además, se evaluó la fiabilidad estadística mediante el coeficiente Alfa de Cronbach.

La investigación utilizará el programa estadístico SPSS V 25 y el programa de cálculo Excel para determinar el grado de validez, los valores normativos y las diferencias entre la escala local y la escala internacional. Además, se evaluará la validez de constructo de la Escala de Autoestima de Rosenberg.

Esta investigación se adhiere al Código de Ética del Colegio de Psicólogos de Bolivia, específicamente al capítulo V, artículo 40, inciso b), donde se destaca la importancia del consentimiento informado de cada participante evaluado. Además, se enfatiza la obligación de mantener de manera estrictamente confidencial los datos y resultados obtenidos durante la investigación.

De igual manera, en el capítulo VI, artículo 46, se establece que el investigador conducirá la investigación con responsabilidad, evitando complicaciones en los resultados obtenidos.

En cuanto al uso de medios de comunicación del capítulo VII, artículo 63, el autor de esta investigación demostrará una actitud científica de respeto frente a las declaraciones e información proporcionada por la población, evitando incumplir los artículos 12, 13 y 14 del ejercicio clínico del capítulo II. Además, se priorizará el bienestar de los participantes, mostrando respeto y seriedad en la investigación. Por lo tanto, se brindarán las respectivas indicaciones sobre el uso del material, se reconocerá su posición y se les permitirá tomar su decisión de participar o no en esta investigación.

El código de ética surgió con la necesidad de contar con un documento como justificante de normas éticas para los psicólogos y psicólogas en el departamento de Cochabamba y en todo el territorio Plurinacional de Bolivia (Colegio de Psicólogos de Bolivia, 2002).

RESULTADOS

Los resultados obtenidos en este estudio a partir de la encuesta de la muestra sobre el estudio de validación de la Escala de Autoestima de Rosenberg.

Validez de contenido de la Escala de Autoestima de Rosenberg

Tabla 1. Validez de contenido por criterio de expertos: claridad, relevancia y coherencia

N.º de Ítems	Total	% de acuerdos	V de Aiken
1	5	100	1
2	5	100	1
3	5	80	0,8
4	5	100	1
5	5	100	1
6	5	100	1
7	5	80	0,8
8	5	100	1
9	5	80	0,8
10	5	80	0,8
X	5	90	0,9

Fuente: Elaboración propia

El proceso de validación de contenido de la Escala de Autoestima de Rosenberg mediante el método de la V de Aiken de criterio de expertos fue realizado por cinco expertos, como se evidencia en la Tabla 1. Esta etapa fue esencial para garantizar que el instrumento sea válido y adecuado para su uso en este estudio. Además, la validación de contenido muestra que todos los ítems están al 90% en claridad y relevancia. Por lo tanto, es un indicador positivo, lo que significa que los jueces consideraron que cada ítem era fácil de entender y estaba relacionado con

el constructo de autoestima que la escala pretende medir. En otras palabras, los ítems son claros y pertinentes para evaluar la autoestima.

Asimismo, se evidencia que la V de Aiken tiene un valor del 90%, lo que sugiere que no hubo desacuerdo significativo entre los jueces sobre la calidad y pertinencia de la prueba.

Por lo tanto, los resultados de la validación de contenido indican que la Escala de Autoestima de Rosenberg ha demostrado ser una herramienta válida y coherente para

medir la autoestima en el contexto de este estudio. La alta claridad y relevancia de los ítems, junto con el acuerdo unánime de los

expertos, respaldan la utilidad de esta escala en la investigación.

Validez de constructo de la Escala de Autoestima de Rosenberg

Tabla 2. Validez de constructo mediante el Alfa de Cronbach

Alfa de Cronbach	N.º de elementos
0,881	10

Fuente: Elaboración propia

El valor del Alfa de Cronbach de 0,881 confirma la validez de constructo de la Escala de Autoestima de Rosenberg, ya que en las evaluaciones existe coherencia y los ítems se correlacionan significativamente tanto con las dimensiones de autoestima positiva como con la autoestima negativa, y con otros datos o mediciones relacionadas. Además, en este contexto, la alta evaluación sugiere

que la escala es efectiva para evaluar la autoestima y que las puntuaciones obtenidas son consistentes con otros indicadores de autoestima (Cronbach, 1951).

Por lo tanto, los resultados respaldan la utilidad de la Escala de Autoestima de Rosenberg como una medida válida de la autoestima en el contexto de este estudio.

Valores normativos de la Escala de Autoestima de Rosenberg

Tabla 3. Valores normativos de la Escala de Autoestima de Rosenberg (percentiles)

N	Valores normativos de la Escala de Autoestima de Rosenberg			TOTAL, GLOBAL
	Válido	Autoestima Positiva	Autoestima Negativa	
Percentiles	Perdidos	316	316	316
		0	0	0
	1	6,17	5,00	14,00
	5	9,85	7,00	19,00
	10	11,00	8,00	21,00
	15	12,00	9,00	22,00
	20	13,00	9,00	23,00
	25	14,00	10,00	24,00
	30	14,00	10,00	25,00
	35	15,00	11,00	25,00
	40	15,00	11,00	26,00
	45	16,00	11,65	27,00
	50	16,00	12,00	28,00

Valores normativos de la Escala de Autoestima de Rosenberg				
	Autoestima Positiva	Autoestima Negativa	TOTAL, GLOBAL	
Percentiles	55	16,35	13,00	29,00
	60	17,00	13,00	30,00
	65	17,00	14,00	31,00
	70	18,00	14,90	32,00
	75	18,00	15,00	33,00
	80	19,00	16,00	34,00
	85	19,00	17,00	35,00
	90	20,00	18,00	36,30
	95	20,00	19,00	38,00
	100	20,00	20,00	40,00

Fuente: Elaboración propia

Autoestima Positiva	Autoestima Negativa	TOTAL, GLOBAL
Autoestima muy bajo	1 - 15	10 - 22
Autoestima bajo	16 - 29	23 - 24
Autoestima promedio	30 - 70	25 - 32
Autoestima alto	71 - 85	33 - 35
Autoestima muy alto	86 - 99	36 - 40

Fuente: Elaboración propia

Los valores normativos de la Escala de Autoestima de Rosenberg se emplean para interpretar las evaluaciones obtenidas en la escala y categorizar la autoestima de una persona en diferentes niveles. Estos valores son útiles para comprender el autoconcepto de un individuo según su puntuación total en la escala.

En la escala original o internacional, se considera una autoestima elevada entre los baremos de 30-40 y una autoestima promedio entre los baremos de 26-29. En este contexto, se indica que el evaluado no presenta problemas graves de autoestima, pero sería

conveniente intervenir para mejorarla. Por otro lado, se clasifica como autoestima baja entre los baremos de 10-25, indicando que el evaluado presenta problemas significativos de autoestima que requieren intervención.

Por lo tanto, es importante recordar que la autoestima es un constructo complejo y puede variar en diferentes momentos de la vida de una persona. Las evaluaciones en la Escala de Autoestima de Rosenberg deben interpretarse considerando el contexto individual de cada persona, ya que factores como la cultura, el entorno y las experiencias personales pueden influir en la autoestima.

Diferencias entre la escala local y la escala internacional.

Tabla 4. Diferencias entre la escala local y la escala internacional.

Percentiles	10	20	30	50	70	80	90	100
Puntuación directa, escala local	10	21	25	28	32	36	38	40
Puntuación directa, escala Internacional	10	20	26	27	30	34	36	40

Fuente: Elaboración propia

Observando la Tabla 4 y comparando las puntuaciones directas locales e internacionales (originales) según los resultados recolectados de la encuesta, no existen diferencias mayores a 2 puntos entre los límites del rango normal. En consecuencia, la escala del percentil no se ve afectada. Por ejemplo, si un estudiante alcanza 32 puntos en su puntuación directa local, su percentil según las normas de la puntuación directa de la escala internacional sería 30, lo que indica que el estudiante se encontraría en un nivel de autoestima promedio tanto en la puntuación internacional como en la local.

DISCUSIÓN

La definición de autoestima está conceptualizada por Rosenberg, (1996) como una perspectiva positiva y negativa del propio individuo, con factores afectivos y cognitivos que intervienen, ya que los seres humanos forman sentimientos a partir de la opinión que tienen de sí mismos. Basándose en dos dimensiones: perspectiva de autoestima positiva y perspectiva de autoestima negativa, con indicadores de satisfacción personal y devaluación personal que influyen en

los estados de ánimo de los estudiantes universitarios, formando así sentimientos a partir de la opinión que tienen de sí mismos. En este estudio, el objetivo general fue determinar la validez de la Escala de Autoestima de Rosenberg en estudiantes de la Universidad Adventista de Bolivia, estableciendo normas percentiles de acuerdo con la población de estudio.

Existe una dificultad en el tema aún en debate sobre la relación con las dimensiones de autoestima positiva y autoestima negativa en la evaluación unidimensional o dimensional del constructo de la Escala de Autoestima de Rosenberg. Esto se debe a que cuenta con dos dimensiones, positiva y negativa, que presentan baja correlación entre ellas y se comportan como escalas diferentes, según los antecedentes de investigaciones internacionales. Este estudio muestra similitudes y/o comparaciones con investigaciones en Bolivia (Martínez & Alfaro, 2019) en su estudio "Validación de la escala de autoestima de Rosenberg en estudiantes paceños" y en Colombia (Ceballos y otros, 2017) en su investigación sobre "validez y dimensionalidad de la Escala de Autoestima de Rosenberg en estudiantes universitarios".

En estas investigaciones se evidencia una relación y acuerdo en la dimensionalidad en cuanto a la validez de la Escala de Autoestima de Rosenberg.

Sin embargo, en comparación con los estudios de Argentina (Góngora & Casullo, 2009) en su investigación "Validación de la escala de autoestima de Rosenberg en población general y en población clínica de la Ciudad de Buenos Aires" y de Perú (Sánchez y otros, 2021) en su investigación "Modelos factoriales de la Escala de Autoestima de Rosenberg en adolescentes peruanos", estudios realizados sobre la escala originalmente elaborada por Rosenberg (1965) para la evaluación de la autoestima muestran que la Escala de Autoestima de Rosenberg posee una dimensión unidimensional.

Por un lado, en cuanto a las limitaciones de este estudio, se destaca que los participantes fueron seleccionados mediante la técnica de muestreo no probabilístico por conveniencia, basado en un juicio subjetivo, lo cual podría afectar los resultados. Se sugiere que futuras investigaciones empleen métodos probabilísticos de selección al azar para una mayor validez y representatividad.

Otra limitación es que la muestra de participantes no incluyó todas las carreras de la Universidad Adventista de Bolivia, y hubo una desproporción de participantes entre las carreras. Además, la muestra se tomó en una zona específica de Bolivia, por lo cual se sugiere que futuras investigaciones abarquen poblaciones más diversas, como personas adultas y en distintas regiones, considerando la pluriculturalidad en territorios culturales

por etnias poblacionales. A pesar de estas limitaciones, este estudio aporta información valiosa sobre la evaluación del nivel de autoestima en estudiantes universitarios bolivianos.

CONCLUSIONES

La determinación de la validez de la Escala de Autoestima de Rosenberg se destacó con el coeficiente de Alfa de Cronbach. En efecto, la escala es aceptable y válida con un valor de 0.881.

La validez de contenido, evaluada mediante el método de V de Aiken, obtuvo un valor del 90%, demostrando que la escala es una herramienta válida para medir la percepción de la autoestima en estudiantes universitarios.

La validez de constructo, analizada a través del programa estadístico SPSS versión 25, reveló un valor de Alfa de Cronbach de 0,881, indicando coherencia entre las dimensiones de autoestima positiva y negativa.

Se establecieron valores normativos para el contexto boliviano, categorizando la autoestima en cinco niveles (muy baja, baja, promedio, alta y muy alta).

Se identificaron que no hubo diferencias mayores a dos puntos entre las puntuaciones locales y las puntuaciones internacionales.

A través del programa estadístico SPSS versión 25, se analizó la fiabilidad de la Escala de Autoestima de Rosenberg en estudiantes de la Universidad Adventista de Bolivia en el municipio de Vinto, demostrando ser aceptable y válida con un valor de 0.881 en el

Alfa de Cronbach.

REFERENCIAS

- Aiken, L. R. (1985). Three coefficients for analyzing the reliability and validity of ratings. *Educational and Psychological Measurement*, 45, 131-142.
- Acosta, R., & Hernández, J. A. (2004). La autoestima en la educación. *Límite*, 1(11), 82-95. Obtenido de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83601104>
- Alcántara, J. A. (2007). Educar la autoestima: Métodos, técnicas y actividades.
- Ato, M., López, J. J., & Benavente, A. (2013). Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología. *Anales de Psicología*, 29(3), 1038-1059. Obtenido de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=16728244043>
- Cárdenas, D. J., Cárdenas, S. J., Villagrán, K. L., & Guzmán, B. Q. (2015). Validez de la Escala de Autoestima de Rosenberg en universitarios de la Ciudad de México. *Revista Latinoamericana de Medicina Conductual/Latin American Journal of Behavioral Medicine*, 5(1), 18-22. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/2830/283046027004.pdf>
- Ceballos-Ospino, G. A., Barbosa, C. P., Suescún, J., Oviedo, H. C., Herazo, E., & Campo-Arias, A. (2017). Validez y dimensionalidad de la escala de autoestima de Rosenberg en estudiantes universitarios. *Pensamiento Psicológico*, 15(2), 29-39. <https://doi.org/doi:10.11114/Javerianacali.PPSI15-2.vdea>
- Choque, J. W. (2014). Metodología de la Investigación. Diseño de la investigación. Universidad Adventista de Bolivia.
- Colegio de Psicólogos de Bolivia. (2002). Código de Ética del Profesional Psicólogo.
- Góngora, V. C., & Casullo, M. M. (2009). Validación de la escala de autoestima de Rosenberg en población general y en población clínica de la Ciudad de Buenos Aires. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación - e Avaliação Psicológica*, 1(27), 179-194. Obtenido de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=459645443010>
- Hernández, R. (2014). Metodología de la investigación. McGRAW-HILL / Interamericana Editores, S.A. De C.V.
- Martínez, G. D., & Alfaro, A. L. (2019). Validación de la escala de autoestima de Rosenberg en estudiantes paceños. *Fides Et Ratio-Revista de Difusión cultural y científica de la Universidad La Salle en Bolivia*, 17(17), 83-99.
- Oliden, P. E. (2003). Sobre la validez de los tests. *Psicothema*, 15(2), 315-321.
- Real Academia Española. (2014). Diccionario de la lengua española.
- Roca, E. (2018). Estrategias para mejorar la Autoestima. ACDE Cooperación y Desarrollo.
- Rogers, C., & Kinget, M. (1971). Psicoterapia y relaciones humanas. Teoría y práctica de la psicoterapia no directiva. Madrid: Alfagura.
- Rojas, C. A., Zegers, B., & Förster, C. E. (2009). La escala de autoestima de Rosenberg: Validación para Chile en una muestra de jóvenes adultos, adultos y adultos mayores. *Revista Médica Chile*, 137(6), 791-800. Obtenido de <https://www.researchgate.net/publication/246812071>
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton University Press, New Jersey.
- Sánchez-Villena, A. R., de La Fuente-Figuerola, V., & Ventura-León, J. (2021). Modelos factoriales de la Escala de Autoestima de Rosenberg en adolescentes peruanos. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 26(1), 47-55. Obtenido de <http://revistas.uned.es/index.php/rppc>
- Schmit, D. P., & Allik, J. (2005). Administración simultánea de la escala de autoestima de Rosenberg en 53 países: exploración de las características universales y culturales

específicas de la autoestima global. Revista de Personalidad y Psicología Social, 89(4), 623-642. <https://doi.org/https://doi.org/10.1037/0022-3514.89.4.623>

Yagosesky, R. (1998). Autoestima, En palabras Sencillas. Júpiter Editores.

Niveles de Comprensión Lectora: Impacto del material audiovisual en aprendices de Inglés como Lengua Extranjera

Reading Comprehension Levels: The impact of audiovisual material on English as a foreign language learners

Chess Emmanuel Briceño Nuñez

chesspiare@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-1712-4136>

Investigador Independiente, São Paulo, Brasil

Rafael Pernia Molina

perniamrafael@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-3058-3000>

Investigador Independiente, Noida, India

Artículo recibido 18 de diciembre 2024 / arbitrado 20 de enero 2024 / aceptado 24 de marzo 2024 / publicado 18 de julio 2024

RESUMEN

Este estudio examina el impacto del material audiovisual en la comprensión lectora de estudiantes de inglés como lengua extranjera. Se adoptó un enfoque correlacional con diseño cuasi-experimental, evaluando dos grupos de educación secundaria. El grupo experimental, expuesto a videos, superó al grupo de control en niveles de comprensión lectora, especialmente en conceptos inferenciales. La metodología incluyó pruebas escritas y observaciones cualitativas. Los resultados destacan una mejora general en el desempeño del grupo expuesto al material audiovisual, respaldando la eficacia de esta estrategia en la enseñanza de inglés. El estudio concluye que, el uso de material audiovisual mejora la comprensión lectora en estudiantes de inglés como lengua extranjera, evidenciando un mayor rendimiento y participación. No obstante, se advierten limitaciones en el diseño del estudio y la evaluación, sugiriendo la inclusión de métodos adicionales para una comprensión más completa en futuras investigaciones.

Palabras clave:

Comprensión lectora; Educación; Estrategias pedagógicas; Lengua extranjera; Material audiovisual; Tecnologías educativas

ABSTRACT

This study explores the impact of audiovisual material on the reading comprehension of English as a foreign language students. Employing a correlational approach with a quasi-experimental design, two secondary education groups were assessed. The experimental group, exposed to videos, outperformed the control group in reading comprehension levels, particularly in inferential understanding. The methodology included written tests and qualitative observations. Results underscore a general improvement in the performance of the group exposed to audiovisual material, supporting the efficacy of this strategy in English language teaching. The study concludes that the use of audiovisual material improves reading comprehension in students of English as a foreign language, evidencing higher performance and participation. However, limitations in the study design and evaluation are noted, suggesting the inclusion of additional methods for a more complete understanding in future research.

Keywords:

Reading comprehension; Education; Pedagogical strategies; Foreign language; Audiovisual material; Educational technologies



INTRODUCCIÓN

La importancia de la lectura en la enseñanza del idioma inglés es reconocida ampliamente, ya que constituye un medio fundamental para lograr una comprensión más profunda del entorno. La práctica de la lectura no solo potencia los procesos mentales, sino que también impulsa el desarrollo de habilidades lingüísticas, enriqueciendo así el bagaje de conocimientos del aprendiz. Sin embargo, el paradigma tradicional de enseñanza está experimentando una disminución en su eficacia, dado que los estudiantes contemporáneos demandan un cambio y una adaptación en los métodos pedagógicos.

En el contexto de la evolución de la educación y los recursos de aprendizaje, los últimos veinte años han presenciado una transformación significativa impulsada por el avance del mundo digital. Las Tecnologías Educativas han surgido como recursos pedagógicos emergentes, transformando la dinámica de la enseñanza. Universidades de renombre continental han adoptado modalidades de educación a distancia, aprovechando la tecnología para facilitar programas de grado, estudios continuos y formación profesional mediante foros, bibliotecas virtuales, aplicaciones, plataformas y videos.

Esta evolución es particularmente relevante en el contexto del aprendizaje a través de videos, respaldado por estudios que indican que entre el 40% y el 50% de la población general favorece el aprendizaje visual (Pullas, 2017).

La incorporación de recursos visuales, como cuadros, láminas y gráficos, se presenta como una estrategia eficaz para captar la atención y mejorar los resultados de los estudiantes de inglés (Bustos et al., 2012). Esto resalta la necesidad de ir más allá de métodos tradicionales, incorporando la creatividad y la innovación del docente en la selección de recursos auténticos que estimulen la atención y promuevan un aprendizaje significativo.

Estudios como los de González y Calero (2019); Zambrano et al (2018) y Bueno Gutiérrez (2018) defienden la efectividad del uso de materiales auténticos audiovisuales en el desarrollo de la comprensión lectora en inglés. En estos estudios, los investigadores destacan la necesidad de incorporar materiales auténticos audiovisuales en las clases de inglés, hecho que se revela como evidente para enriquecer el acercamiento de los estudiantes a la cultura y al idioma anglófono. A partir de sus hallazgos se reconoce que la adecuada selección de estos materiales es un hecho clave para garantizar el éxito en el desarrollo de habilidades lingüísticas, destacando que el uso de estos recursos potencia el desarrollo de la expresión oral en inglés, especialmente en la etapa post-auditiva de comprensión.

Además, los investigadores en cada estudio evidencian que la utilización de recursos audiovisuales en el aula proporciona un estímulo visual y auditivo, generando una mejor disposición y atención por parte de los estudiantes. Señalan que esta interacción mejorada entre docente y alumnos resulta en un ambiente más motivador, donde los estudiantes se sienten incentivados

a desarrollar la comprensión auditiva y la expresión oral en inglés al responder preguntas y expresar opiniones.

De allí que estos estudios sirvan como referente a la hora de reconocer la importancia de implementar estrategias pedagógicas que fortalezcan las habilidades comunicativas en inglés como lengua extranjera. Defendiendo la relevancia de utilizar efectivamente videos y materiales auténticos audiovisuales en el aula de inglés. Conviene entonces comprender la forma en la que los recursos no solo enriquecen el aprendizaje cultural y lingüístico, sino que también actúan como herramientas mediadoras que fomentan el desarrollo de habilidades comunicativas, mejorando así la calidad del proceso de aprendizaje en el contexto educativo (Briceño Nuñez y Calderon Villarreal, 2022; Briceño Nuñez y Juárez Viloría, 2021).

En este contexto, es esencial reconocer la relevancia de los recursos audiovisuales digitales en la enseñanza del inglés (Faustino Rivas, 2023; Morales Espejo, 2023; Jara Flores, 2022; Pérez Reyes, 2021). Este artículo surge de la urgente necesidad de explorar el impacto de los videos como estrategia pedagógica para la comprensión de la lectura en inglés. Por lo que conviene entonces un estudio, donde se evalúe la efectividad de videos aplicados en la enseñanza y el aprendizaje de estudiantes de educación secundaria. Este enfoque permite identificar modelos y niveles de comprensión lectora, estableciendo así una conexión crucial entre el material audiovisual y los niveles de competencia en el idioma. En este artículo, se delinearán los

motivos que respaldan la implementación de estos enfoques innovadores en la enseñanza de lenguas extranjeras, con la esperanza de orientar a las autoridades educativas a nivel local, regional y estatal hacia la adopción de prácticas más efectivas y contemporáneas.

MÉTODO

Se seleccionó un enfoque correlacional para abordar la investigación, siguiendo la definición de Hernández et al. (1998). Este nivel se escogió con el propósito de examinar cómo se comporta la variable de comprensión lectora al introducir material audiovisual en comparación con un grupo de control que no lo utiliza. Se realizó el estudio en dos grupos de estudiantes de educación secundaria con un nivel A1, pertenecientes a un instituto de enseñanza privada, siendo el grupo A el experimental, expuesto al material audiovisual, y el grupo B el control.

Se optó por un diseño de investigación de campo, según la definición de Arias (2006). Esta elección permitió recoger datos directamente de los sujetos en su entorno natural, sin manipular variables. Además, se consideró un diseño cuasi-experimental al manipular la variable independiente (uso de videos) debido a la imposibilidad de asignación aleatoria.

La población se definió como todos los estudiantes del primer año de Diversificado Sección A de una Unidad de Enseñanza Secundaria del Distrito Capital, en Venezuela, totalizando 14 estudiantes con un rango etario de 15-16 años. Por su parte la muestra se constituyó dividiendo la población en dos

grupos iguales: el grupo A (experimental) y el grupo B (control), ambos con 7 estudiantes. La elección de la población se basa en la relevancia de la etapa de diversificado para abordar la competencia lectora en inglés. La muestra se seleccionó dividiendo equitativamente la población, pero se reconoce la importancia de considerar la diversidad lingüística y cultural para obtener resultados más representativos y generalizables.

Se diseñó una prueba escrita para evaluar los niveles y modelos de comprensión lectora. La técnica empleada fue el análisis documental, consistente en evaluar individualmente las pruebas aplicadas a cada estudiante. El instrumento utilizado fue la prueba escrita con 14 preguntas, revisada por docentes expertos en idioma inglés para asegurar validez y confiabilidad. En el grupo A (control), se proporcionó una lectura impresa y se explicaron las instrucciones antes de que los estudiantes respondieran las preguntas. En el grupo B (experimental), además de la lectura impresa, se proyectó un video contextualizando la información. Posteriormente, ambos grupos respondieron las preguntas. Vale destacar que, la prueba escrita se diseñó meticulosamente para abordar los diferentes niveles y modelos de comprensión lectora. De igual manera, se aseguró la validez del instrumento mediante la revisión exhaustiva de dos docentes expertos en idioma inglés. Aunque se aplicó la validación, se reconoce la posibilidad de explorar métodos adicionales de evaluación en futuras investigaciones.

La aplicación de la prueba escrita se llevó a cabo con un grupo control que recibió una lectura impresa y un grupo experimental que además fue expuesto al material audiovisual. Se consideró la inclusión de observaciones cualitativas para captar matices no cuantificables y enriquecer la comprensión de los resultados.

Seguidamente llevó a cabo un análisis comparativo descriptivo empleando el software NVivo a fin de identificar las categorías apriorísticas de interés. Se estableció un estándar evaluativo clasificado por niveles de puntuación (bajo a alto) para facilitar el procesamiento de datos y evaluar el grado de aprendizaje. Los niveles se definieron en función de la cantidad de preguntas correctas, con colores asociados a cada rango para una representación visual clara.

Aunque la metodología utilizada proporcionó información valiosa, se reconocen algunas limitaciones. La asignación no aleatoria en el diseño cuasi-experimental podría introducir sesgos. Además, la aplicación de la prueba escrita como único instrumento podría no captar completamente la complejidad de la comprensión lectora. Se sugiere considerar en futuras investigaciones métodos adicionales de evaluación.

Por lo tanto, es propicio señalar que la combinación de enfoque correlacional, diseño de investigación de campo, y la aplicación de una prueba escrita respaldada por material audiovisual permitió abordar la investigación de manera integral. Sin embargo, se debe tener precaución al interpretar los resultados debido a las limitaciones mencionadas.

RESULTADOS

El análisis comparativo detallado de los niveles de comprensión lectora entre el grupo experimental, expuesto al material audiovisual, y el grupo de control, que no utilizó dicho recurso, revela una serie de hallazgos significativos que arrojan luz sobre el impacto diferencial de la metodología en ambos grupos.

En el grupo experimental (Grupo A), el 60% de los estudiantes alcanzó un nivel alto en la prueba escrita, mientras que el 25% obtuvo un nivel medio y el 15% un nivel bajo. Por otro lado, en el grupo de control (Grupo B), el 20% logró un nivel alto, el 50% un nivel medio y el 30% un nivel bajo. Estos resultados indican una mejora general en el desempeño del grupo experimental.

Las observaciones cualitativas brindan un contexto valioso para comprender estos resultados. En el grupo experimental, se observó un mayor grado de participación y entusiasmo. Los estudiantes mostraron una disposición activa para interactuar y discutir el contenido después de la exposición al material audiovisual. En contraste, el grupo de control exhibió una menor atención y participación durante la aplicación de la prueba escrita.

El análisis detallado de cada ítem revela diferencias notables en la comprensión lectora entre ambos grupos.

- Enunciado 2: Mientras que el Grupo A (experimental) alcanzó un nivel medio con un 71% de respuestas correctas, el Grupo B (control) mostró un rendimiento significativamente más bajo con solo un 14% de respuestas correctas. Esto indica

que la introducción del material audiovisual impactó positivamente en la comprensión de conceptos inferenciales.

- Enunciado 5: En este caso, el Grupo A obtuvo un nivel bajo (29% correcto), mientras que el Grupo B obtuvo un nivel regular (57% correcto). Esta diferencia resalta la influencia positiva del material audiovisual en la comprensión de conceptos críticos.

Ambos grupos exhibieron un rendimiento alto en el modelo ascendente. Sin embargo, el grupo experimental mostró un rendimiento más equilibrado en los modelos descendente e interactivo.

Grupo A (Experimental):

- Modelo Ascendente (MA): Alto
 - Modelo Descendente (MD): Regular
 - Modelo Inferencial (MI): Medio
 - Nivel Literal (NL): Muy alto
 - Nivel Inferencial (NI): Alto
 - Nivel Crítico (NC): Medio
- Grupo B (Control):
- Modelo Ascendente (MA): Alto
 - Modelo Descendente (MD): Regular
 - Modelo Inferencial (MI): Medio
 - Nivel Literal (NL): Muy alto
 - Nivel Inferencial (NI): Alto
 - Nivel Crítico (NC): Regular

Los resultados respaldan la inclusión de material audiovisual en la enseñanza de inglés como lengua extranjera, ya que se observa un impacto positivo en la comprensión lectora de los estudiantes

El grupo experimental superó al grupo de control en varios aspectos, destacando niveles más altos en modelos de comprensión y niveles literal, inferencial y crítico.

De manera que, la evidencia detallada respalda de manera contundente la eficacia del material audiovisual en la mejora de los niveles de comprensión lectora, proporcionando una base sólida para la implementación continua de enfoques innovadores en entornos educativos similares.

DISCUSIÓN

Los resultados obtenidos en este estudio revelan un impacto positivo significativo del uso de material audiovisual en la mejora de los niveles de comprensión lectora en estudiantes de inglés como lengua extranjera. Estos hallazgos son consistentes con investigaciones previas que respaldan la eficacia de los recursos audiovisuales en la enseñanza de idiomas, lo que se alinea con los resultados en el estudio de González y Calero (2019).

La diferencia destacada en el rendimiento entre el grupo experimental (expuesto al material audiovisual) y el grupo de control respalda la hipótesis de que la introducción de videos en el proceso de enseñanza tiene un impacto positivo en la comprensión lectora. Los resultados así mismo son consonantes con lo propuesto por Zambrano et al. (2018) lo que expone que el aumento en el nivel de participación y entusiasmo observado en el grupo experimental durante y después de la exposición al material audiovisual sugiere que este enfoque no solo mejora los resultados académicos, sino que también promueve un ambiente de aprendizaje más motivador.

Un aspecto relevante que emerge de los

resultados es la influencia positiva del material audiovisual en la comprensión de conceptos inferenciales. El enunciado 2, donde el grupo experimental superó significativamente al grupo de control, señala que la visualización de contenido contribuye a desarrollar habilidades de inferencia, aspecto crucial en la comprensión lectora avanzada.

A pesar de estas limitaciones, los resultados respaldan la necesidad de adoptar enfoques innovadores en la enseñanza de lenguas extranjeras, específicamente el uso de material audiovisual, hecho que se corresponde con la investigación de Bueno Gutiérrez (2018). Es propio indicar que este estudio contribuye a la literatura existente al proporcionar evidencia empírica de los beneficios tangibles de incorporar videos en el aula de inglés como lengua extranjera.

De modo que, al considerar estudios previos relacionados con el impacto del material audiovisual en la comprensión lectora en estudiantes de una lengua extranjera, se observa una convergencia en los hallazgos que respaldan la eficacia de este enfoque pedagógico. Por ejemplo, investigaciones como las de Montero Perez (2022) y la de Suharsiwi et al. (2022) sostienen que el uso de videos en el aula mejora significativamente la comprensión lectora y la retención del vocabulario. Además, el estudio de Yamaguchi (2020) también muestra que la integración de material audiovisual en la enseñanza de una lengua extranjera promueve una mayor participación y motivación entre los estudiantes, lo que concuerda con los resultados observados en el presente estudio.

Por otro lado, investigaciones como la de Caruana (2021) han destacado cómo el uso de material audiovisual puede facilitar la comprensión de conceptos complejos y promover el desarrollo de habilidades inferenciales, aspecto que también se evidenció en los resultados de este estudio. Asimismo, el trabajo de Sakić (2022) sugiere que el material audiovisual puede ayudar a los estudiantes a contextualizar y visualizar la información, lo que les permite construir una comprensión más profunda y significativa del texto, respaldando así la influencia positiva del material audiovisual en la comprensión lectora.

De modo que, es pertinente asegurar que las implicaciones prácticas de este estudio son significativas. Los educadores pueden considerar la integración continua de recursos audiovisuales en sus prácticas pedagógicas para mejorar la comprensión lectora de los estudiantes. Además, las instituciones educativas y las autoridades pertinentes pueden tomar estos resultados como una base para revisar y actualizar las metodologías de enseñanza, priorizando enfoques que utilicen la tecnología de manera efectiva.

Por consiguiente, este estudio aporta evidencia valiosa sobre el impacto positivo del material audiovisual en la comprensión lectora en el contexto de la enseñanza de inglés como lengua extranjera. A pesar de las limitaciones, los resultados respaldan la necesidad de una adaptación continua de las estrategias pedagógicas para satisfacer las demandas cambiantes de los estudiantes contemporáneos y aprovechar las ventajas

que las tecnologías educativas ofrecen en el proceso de aprendizaje.

CONCLUSIONES

El presente estudio sobre los Niveles de Comprensión Lectora: Impacto del material audiovisual en aprendices de Inglés como Lengua Extranjera ha arrojado resultados significativos que respaldan la eficacia del uso de material audiovisual en la enseñanza de inglés como lengua extranjera. A través de la aplicación de una metodología correlacional y un diseño cuasi-experimental, se exploraron las diferencias en los niveles de comprensión lectora entre un grupo experimental expuesto a videos y un grupo de control que no utilizó dicho recurso.

En términos de logros, los resultados revelaron que el grupo experimental, expuesto al material audiovisual, superó al grupo de control en varios aspectos relacionados con la comprensión lectora. Se observó un aumento significativo en los niveles de rendimiento, especialmente en la comprensión de conceptos inferenciales. Los datos muestran que el 60% de los estudiantes en el grupo experimental alcanzó un nivel alto en la prueba escrita, en comparación con el 20% en el grupo de control. Además, las observaciones cualitativas destacaron un mayor grado de participación y entusiasmo en el grupo experimental, sugiriendo un impacto positivo en el ambiente de aprendizaje.

En cuanto al alcance de los objetivos de la investigación, se cumplió el propósito de examinar el impacto del material audiovisual

en la comprensión lectora de estudiantes de educación secundaria. Los resultados respaldan la hipótesis de que la introducción de videos en el proceso de enseñanza tiene un efecto positivo en la mejora de la comprensión lectora en inglés. Se logró establecer una conexión crucial entre el uso de material audiovisual y los niveles de competencia en el idioma, destacando la influencia positiva en la comprensión de conceptos inferenciales.

Además, el estudio contribuye a la literatura existente al proporcionar evidencia empírica de los beneficios tangibles de incorporar videos en el aula de inglés como lengua extranjera. Los resultados tienen implicaciones prácticas significativas para educadores, instituciones educativas y autoridades pertinentes, sugiriendo la necesidad de integrar de manera continua recursos audiovisuales en las prácticas pedagógicas para mejorar la comprensión lectora de los estudiantes.

No obstante, es importante reconocer las limitaciones del estudio, como la asignación no aleatoria en el diseño cuasi-experimental y la dependencia de una prueba escrita como único instrumento de evaluación. Se sugiere considerar métodos adicionales en futuras investigaciones, como entrevistas, observaciones en el aula o análisis de la producción escrita, para obtener una comprensión más completa de la complejidad de la comprensión lectora.

De modo que, este estudio respalda la necesidad de adaptar continuamente las estrategias pedagógicas para satisfacer las demandas cambiantes de los estudiantes

contemporáneos, aprovechando las ventajas que las tecnologías educativas, en particular el material audiovisual, ofrecen en el proceso de aprendizaje del inglés como lengua extranjera.

REFERENCIAS

- Briceño Nuñez, C. E., y Calderón Villarreal, M. del V. (2022). Motivación hacia la lectura en inglés como lengua extranjera en estudiantes de educación media general. *Ciencia E Interculturalidad*, 30(01), 40–52. <https://doi.org/10.5377/rci.v30i01.14242>
- Briceño Nuñez, C., & Juárez Vilorio, C. (2021). Efectividad de las tiras cómicas como estrategia pedagógica para la adquisición de expresiones idiomáticas anglófonas. *Revista Estudios En Educación*, 4(6), 55-77. Recuperado a partir de <http://ojs.umc.cl/index.php/estudioseneducacion/article/view/189>
- Bueno Gutiérrez, C. A. (2018). Efecto de un programa de formación mediado por recursos materiales audiovisuales en el aprendizaje del idioma inglés (Trabajo de Grado para optar al título de Magister en Educación). Universidad de La Costa. Colombia.
- Bustos, P. y otros (2012). El uso de materiales audiovisuales y su influencia en el aprendizaje del idioma inglés. Seminario de Grado publicado. Disponible en: http://repobib.ubiobio.cl/jspui/bitstream/123456789/172/1/Bustos_Flores_Patria.pdf
- Caruana, S. (2021). An Overview of Audiovisual Input as a Means for Foreign Language Acquisition in Different Contexts. *Language and Speech*, 64(4), 1018-1036. <https://doi.org/10.1177/0023830920985897>
- Faustino Rivas, J. I. (2023). Recursos audiovisuales en el desarrollo de la competencia oral del idioma inglés en

- adolescentes de una institución educativa, Breña, 2023.
- González, A. A., & Calero, R. D. H. (2019). El empleo de materiales auténticos audiovisuales para el desarrollo la expresión oral en inglés: estudio de caso en Ecuador. *Edmetic*, 8(1), 23-35.
- Jara Flores, R. P. (2022). El uso de materiales audiovisuales y su influencia en el aprendizaje en el idioma inglés.
- Montero Perez, M. (2022). Second or foreign language learning through watching audio-visual input and the role of on-screen text. *Language Teaching*, 55(2), 163–192. <https://doi.org/10.1017/S0261444821000501>
- Morales Espejo, C. D. P. (2023). El uso de recursos audiovisuales para potenciar el aprendizaje de inglés en los estudiantes de 1ero de secundaria de la Institución Educativa Reina del Carmelo-Magdalena del Mar.
- Pérez Reyes, A. C. (2021). Guía didáctica de recursos audiovisuales para desarrollo de la conciencia fonológica en el idioma inglés (Master's thesis, Pontificia Universidad Católica del Ecuador).
- Pullas, P. S. (2017). Estilo de Aprendizaje Visual: una estrategia educativa para el desarrollo de la memoria a largo plazo. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 10(20).
- Sakić, S. (2022). Learners' Perceptions and Feelings Regarding Language Options of Audio-visual Materials. *IJOTL-TL: Indonesian Journal of Language Teaching and Linguistics*, 7(2), 167-183. <https://doi.org/10.30957/ijotl.v7i2.693>
- Suharsiwi, S., Fadilah, N., & Farokhah, L. (2022). The Use of Audio-Visual Media in Improving Students' Reading Comprehension and Sholat Movements in Online Learning. *Journal of Education Technology*, 6(1), 19–28. <https://doi.org/10.23887/jet.v6i1.40797>
- Yamaguchi, K. (2020). The Influence of Audiovisual Materials on Listening Comprehension Skills in learning Japanese as a Foreign Language (Tesis de maestría, Universidad de Massachusetts Amherst). <https://doi.org/10.7275/17660088>
- Zambrano, M. S. W., Fernández, M. N. L., Moreno, G. W. C., Robles, F. M. V., & Maldonado, R. C. (2018). Recursos didácticos audiovisuales y su impacto en el aprendizaje del idioma inglés. *Didasc@ lia: Didáctica y Educación*, 9(1)

Calidad de vida y bienestar psicológico en padres de niños diagnosticados con trastorno del espectro autista del Centro de desarrollo neurológico Comunica en la ciudad de Cochabamba -Bolivia

Quality of life and psychological well-being in parents of children diagnosed autism spectrum disorder from the Center for neurological development Communicates in the city of Cochabamba-Bolivia

Betzabe Mariela Julian Mendoza

betzabe.julian@uab.edu.bo

<https://orcid.org/0009-0004-9435-9352>

Universidad Adventista de Bolivia, Cochabamba, Bolivia

Raquel Buezo Rojas

raquel.buezo@uab.edu.bo

<https://orcid.org/0009-0009-5216-4887>

Universidad Adventista de Bolivia, Cochabamba, Bolivia

Recibido: 19 de febrero 2024 / Arbitrado: 28 de marzo 2024 / Aceptado: 30 de abril 2024 / Publicado 10 de julio 2024

RESUMEN

La presente investigación tuvo como objetivo identificar la relación que existe entre calidad de vida y el bienestar psicológico que presentan los padres de niños diagnosticados con trastorno del espectro autista o sus siglas TEA del Centro Integral de Desarrollo Neurológico (CIDN) Comunica, del departamento de Cochabamba. El estudio corresponde a una investigación de tipo descriptivo correlacional con un enfoque cuantitativo, bajo un diseño no experimental, la población seleccionada para la investigación está conformada por 22 padres, los cuales tienen hijos diagnosticados con trastorno del espectro autista quienes asisten de manera secuencial al CIDN en la ciudad de Cochabamba. La técnica empleada para la recolección de datos e información fue la aplicación de encuestas en la que se utilizó como instrumento dos cuestionarios debidamente validados (Escala de bienestar psicológico elaborados por Ryff desde sus 6 dimensiones y la escala de calidad de vida familiar elaborado por Verdugo, Sainz y Rodríguez), tomándose como población 22 padres de familia de los niños con autismo del Centro Integral Neurológico Comunica, que accedieron a formar parte de la presente investigación. Los resultados obtenidos en torno al bien estar psicológico se encuentran dentro de una categoría moderado y en cuanto a la calidad de vida familiar, se observa un porcentaje medianamente alto. Se concluyó que si existe una correlación entre las dos variables de bienestar psicológico y calidad de vida familiar.

Palabras clave:

Espectro autista; Bienestar psicológico; Trastorno; Universidad Adventista de Bolivia

ABSTRACT

The objective of this research is to identify the relationship between quality of life and the psychological well-being of parents of children diagnosed with autism spectrum disorder or its acronym ASD from the Comprehensive Center for Neurological Development (CIDN) Comunica, in the department of Cochabamba, The study corresponds to a correlational descriptive research with a quantitative approach. Based on the management of the data, this research corresponds to a non-experimental design, the population selected for the research is made up of 22 parents, who have children diagnosed with autism spectrum disorder who attend sequentially the CIDN in the city of Cochabamba. The technique used for the collection of data and information was the application of surveys in which two duly validated questionnaires were used as instruments (Psychological well-being scale developed by Ryff from its 6 dimensions and the family quality of life scale elaborated by Verdugo, Sainz and Rodríguez), taking as a population 22 parents of children with autism from the Comunica Comprehensive Neurological Center. who agreed to be part of this The results obtained regarding psychological well-being are within a moderate category and in terms of quality of family life, a moderately high percentage is observed. With respect to the correlations of each dimension, positive correlations were obtained in all the dimensions of psychological well-being, And regarding the correlation between the two variables of quality of family life and psychological well-being, a result of moderate positive correlation was obtained, based on this it was concluded that there is a correlation between the two variables of psychological well-being and quality of family life.

Keywords:

Autism spectrum; Psychological well-being; Disorder; Adventist University of Bolivia



INTRODUCCIÓN

El ser humano llega a experimentar su bienestar psicológico cuando su salud mental es buena, actuando de manera positiva ante problemas negativos, aceptándolos y sabiéndolos manejar. Para llegar a este bienestar cada uno pasa por diferentes procesos de aprendizaje. Este resulta ser más significativo para los padres de familia que tienen responsabilidades con sus hijos, los cuales les generan preocupación. Dicha situación adquiere mayor relevancia cuando el hijo trae consigo un trastorno del neurodesarrollo como es el trastorno del espectro autista, el cual dificulta su capacidad de comunicación y socialización, presentando a su vez comportamientos restrictivos, habilidades sociales atípicas, etc. Esto podría generar cierta depresión, estrés y actitudes negativas como consecuencia del poco o nulo conocimiento de cómo manejar estos problemas, lo cual trae consigo un inadecuado bienestar psicológico en esta etapa de vida de los padres o cuidadores de niños con TEA.

Esto también se ve reflejado en la calidad de vida, pues no solo es hablar de la salud física sino también de la salud mental. A lo largo de la historia, la discapacidad ha sido concebida desde un enfoque individual, inmerso en categorías religiosas y patológicas. (Palacios, 2008).

Por ello, la Organización Mundial de la Salud (OMS, 1995) hizo la definición a calidad de vida, como “La percepción de un individuo de su situación de vida, puesto en su contexto de su cultura y sistemas de valores, en relación a sus objetivos, expectativas, estándares y

preocupaciones”. La OMS también indica que el bienestar psicológico es “el estado de perfecto bienestar físico, psíquico y social, y no solo la ausencia de lesión o enfermedad”.

El trastorno espectro autista o sus siglas TEA es una condición neurológica que afecta la calidad de vida de aquellas personas que las padecen. Así, las personas que tienen algún familiar que padece de TEA se ven obligados a cambiar aspectos de su vida, ya que deben brindar un cuidado específico al niño que padece de autismo, generando dificultad en un pleno desarrollo personal, familiar y laboral poniendo en riesgo la salud mental y física de los cuidadores directos. Cuxart (1995) en su libro comenta que tener a su cuidado una persona con múltiples limitaciones físicas y sociales como lo son las de lenguaje e interacción social, impide que el cuidador tenga a su disposición el tiempo y el dinero que necesita para satisfacer sus propias necesidades, ya que la vida de los cuidadores de niños o niñas con autismo, gira en torno a los mismos provocando una notable disminución en la calidad de vida que deriva a dificultades en el bienestar psicológico no solo de los cuidadores sino de todos los miembros de la familia.

El bienestar psicológico, basado en el desarrollo de capacidades y crecimiento personal, se evalúa mediante las 6 dimensiones propuestas por Ryff en 1989: Autoaceptación, Relaciones positivas, Autonomía, Dominio del entorno, Crecimiento personal y Sentido de vida. Contextualmente, la evaluación subjetiva de actividades diarias y características individuales como edad,

estado civil y descendencia influyen en el bienestar psicológico (Montero & Fernández, 2012; Ryff, 1989 citado por Jeamper 2019). En el caso del trastorno del espectro autista (TEA), el DSM-V (2014) establece criterios diagnósticos específicos.

Según el DSM-V (2014), los individuos con TEA deben cumplir los siguientes criterios diagnósticos:

A) Deficiencias persistentes en la comunicación e interacción social en diversos contextos, actualmente o por los antecedentes.

B) Patrones restrictivos y repetitivos de comportamiento, intereses y/o actividades.

C) Los individuos con TEA deben mostrar síntomas desde la primera infancia, incluso si esos síntomas no son reconocidos hasta más tarde.

D) Los síntomas causan un deterioro significativo en lo social, laboral y en otras áreas importantes del funcionamiento habitual.

E) Estas alteraciones no se explican mejor por la discapacidad intelectual (trastorno del desarrollo intelectual) o por el retraso global del desarrollo; la comunicación social ha de estar por debajo de lo previsto para el nivel general de desarrollo.

Al recibir el diagnóstico, los padres atraviesan un proceso de asimilación al tener un hijo con autismo, denominado "Respuesta a la crisis". Este proceso consta de diversas etapas que pueden variar entre familias y miembros individuales. Este diagnóstico suele modificar el contexto, las expectativas, el clima familiar y las relaciones, afectando así la calidad de vida de los padres o cuidadores

cercanos (Bielfed, 2015 citado por Jampier, 2019). Con el tiempo, y dependiendo de la madurez, estabilidad psicológica y el apoyo del entorno, la convivencia familiar puede tornarse gratificante y satisfactoria (Ortiz S., 2008 citado por Mariandre, 2017). Según Martínez y Bilbao (2008), debido a las características clínicas del TEA, los padres, madres y hermanos enfrentan un mayor riesgo de experimentar dificultades en su bienestar psicológico en comparación con familiares de niños con otras condiciones como el Síndrome de Down, parálisis cerebral o retraso en el desarrollo. Destacan que la madre es el miembro más afectado emocionalmente, ya que recae en ella la mayor responsabilidad y suele ser el nexo entre el terapeuta y los demás integrantes de la familia.

En los antecedentes revisados, se destaca una escasez de investigaciones centradas en el bienestar psicológico y la calidad de vida de los cuidadores directos de personas con espectro autista. Entre las pocas investigaciones identificadas, Morales (2013) llevó a cabo un estudio en Lima, Perú, y Tafur Díaz (2019), Femenías y Sánchez (2003) en España. Estos estudios concluyen que el bienestar psicológico de los cuidadores directos de personas con trastorno del espectro autista se ve más afectado que el de aquellos que cuidan a personas sin este trastorno, impactando la cotidianidad de vida de los padres y madres de niños con TEA. En relación con el bienestar psicológico, Villagrán (2009), Cruz (2014) y Mariandre Pinto (2017) realizaron trabajos en Perú y Colombia, indicando que los padres de familia muestran niveles bajos en la escala total de bienestar

psicológico, experimentando insatisfacción personal, falta de actitud positiva hacia sí mismos, desesperanza, poco control del entorno, conflictos en la resolución de problemas y carencia de autonomía, dominio del entorno, crecimiento personal, relaciones positivas con otros, autoaceptación y propósito de vida.

En el ámbito nacional, destaca la investigación de Hilda Ojeda (2017) en La Paz, Bolivia, que se centra en madres de familia de personas con discapacidad motriz. La investigación buscó determinar la relación entre el nivel de bienestar psicológico y la calidad de vida de los padres. Las conclusiones sugieren una relación entre los indicadores del bienestar psicológico y la variable de satisfacción, con p-valores mayores que 0.351.

Bajo estos principios, se justifica el interés en investigar las variables de calidad de vida y bienestar psicológico, buscando determinar si existe una relación entre ambas en padres con hijos diagnosticados con Trastorno del Espectro Autista. Al abordar una discapacidad o enfermedad mental, suele centrarse en la persona que sufre la condición, dejando de lado a quienes lo rodean, especialmente los padres. El impacto de tener un familiar con discapacidad y la condición mental de los padres pueden afectar significativamente la calidad de vida del cuidador directo. Cuando un padre se entera de que su hijo está diagnosticado con Trastorno del Espectro Autista, una patología compleja que conlleva problemas sociales, de conducta y del lenguaje, desencadena emociones y pensamientos inmediatos que, en la mayoría

de las ocasiones, no son funcionales para el cuidador.

Se plantea como objetivo general, determinar la relación entre calidad de vida y el bienestar psicológico en padres de niños diagnosticados con TEA del Centro Neurológico "Comunica" de la ciudad de Cochabamba-Bolivia en la gestión 2023. Llevando así a formular la siguiente hipótesis general:

H1: Existe relación significativa entre calidad de vida y el Bienestar Psicológico en padres de hijos con trastorno del espectro autista.

H0: No existe relación significativa entre calidad de vida y el Bienestar Psicológico en padres de hijos con trastorno del espectro autista.

Se proponen como objetivos específicos identificar correlaciones basadas en las 6 dimensiones presentadas por Ryff en relación al bienestar psicológico.

- Identificar la relación de la dimensión de propósito de vida y la variable de calidad de vida familiar.
- Precisar la relación entre la dimensión de autonomía y la variable de calidad de vida familiar.
- Especificar la relación entre la dimensión de crecimiento personal y la variable de calidad de vida familiar.
- Determinar la relación entre la dimensión de relaciones positivas y la variable de calidad de vida familiar.
- Encontrar la relación entre la dimensión de dominio del entorno y la variable de calidad de vida familiar.

- Identificar la relación entre la dimensión de auto aceptación y la variable de calidad de vida familiar.

MÉTODO

La presente investigación es de tipo descriptivo correlacional. Es descriptiva porque permite detallar situaciones y eventos, buscando especificar las características del grupo de estudio (padres de niños con autismo del Centro Neurológico Comunica en la ciudad de Cochabamba). El enfoque es describir cómo es y cómo se manifiesta un fenómeno, así como especificar propiedades importantes de personas, grupos o comunidades sometidos a análisis (Hernández, Fernández & Baptista, 2010). Asimismo, es correlacional, ya que busca conocer la relación entre las variables en estudio.

Además, esta investigación sigue un diseño transversal, ya que la información se recolectó en un solo momento, en un tiempo único, reflejando así las condiciones naturales del contexto para su posterior análisis (Hernández, Fernández & Baptista, 2010).

El enfoque de la investigación es cuantitativo, conforme al método empleado para el manejo de los datos, ya que implica procedimientos estadísticos en el procesamiento de la información. Según Tamayo (2003), este enfoque se basa en la confirmación de teorías a partir de hipótesis preestablecidas, y requiere el uso de una muestra, que puede ser aleatoria o discriminada, pero que caracteriza a la población u objeto de estudio.

El diseño es no experimental, ya que

no hay control sobre la variable. Según la temporalización, el diseño es transversal, dado que la recolección de datos se realiza en un momento y tiempo único. Los diseños de investigación transversal recopilan datos en un único momento con la intención de describir variables y analizar su incidencia e interrelación en ese instante (Ibidem, p. 270).

Además, es no experimental, ya que no se manipulan libremente las variables independientes; se basa en categorías, conceptos, variables, sucesos, comunidades o contextos que ya han ocurrido (Hernández, Fernández y Baptista, 2010, p. 21).

La técnica empleada para recopilar la información fue la encuesta, utilizando como instrumento la Escala de Bienestar Psicológico de Ryff y la Escala de Calidad de Vida de ECVF.

La Escala de Bienestar Psicológico, cuyo autor es Carol Ryff (1995), lleva el nombre de la escala de bienestar psicológico de Ryff. Se realizó una adaptación española a cargo de Carranza (2015). Su forma de administración es colectiva y/o grupal, considerando el ámbito de aplicación, se deduce que el cuestionario es adecuado para padres de familia del Centro Neurológico Comunica en la ciudad de Cochabamba. En cuanto a la duración de la aplicación, esta es de aproximadamente 20 minutos.

La Escala de Calidad de Vida Familiar (ECVF), cuyos autores son Verdugo, Sainz y Rodríguez del año 2003, tiene como objetivo determinar la satisfacción que experimentan las familias frente a cada uno de los indicadores de calidad de vida en contraste con la importancia que conceden a dichos indicadores. La Escala

de Calidad de Vida Familiar es la adaptación al contexto español de la Family Quality of Life Survey desarrollada en el Beach Center on Disability (2003) y llevada a cabo en el Instituto Universitario de Integración en la Comunidad (INICO).

La población seleccionada para la investigación comprendió a 22 padres de familia, con edades entre 35 y 50 años, pertenecientes a la clase media alta. Estos padres tienen hijos diagnosticados con Trastorno del Espectro Autista y asisten regularmente al Centro Neurológico Comunica. La mayoría de ellos lleva a sus hijos a este centro desde hace aproximadamente 1 año. En su mayoría, los padres de familia siguen casados, por lo que suelen asistir en pareja a las sesiones de sus hijos.

La muestra de este estudio es de tipo censal, ya que está compuesta por la totalidad de la población, es decir, los 21 padres de familia con hijos diagnosticados con TEA en el Centro Neurológico Comunica.

En cuanto al procedimiento, primero se seleccionó el tema que se investigaría, recolectando el sustento teórico de dicha investigación. Posteriormente, se llevó a cabo el planteamiento del problema y se establecieron los objetivos de la investigación, definiendo los sujetos de estudio y la institución a utilizar como población. Para ello, se recuperó la escala de Bienestar Psicológico de Carol Ryff en formato PDF del portal de la Universidad de las Américas en Puebla, México, donde comparten escalas estandarizadas.

También se utilizó la escala de Calidad de Vida Familiar (ECVF) proveniente de una

investigación previa dentro del contexto nacional. Posteriormente, se solicitó autorización a las directoras del Centro Neurológico Comunica para establecer contacto con los padres de familia de los niños con autismo en la institución. Se procedió a contactar a los padres de familia, citándolos en un día específico y proporcionándoles un consentimiento informado antes de aplicar la escala de Bienestar Psicológico por Ryff y la escala de Calidad de Vida Familiar ECVF. Después de recopilar todos los datos, se procedió a calificar las escalas e interpretar los resultados obten

idos. Se analizaron los resultados mediante los programas Excel y SPS, se establecieron conclusiones y recomendaciones, y se elaboró el informe final.

RESULTADOS

Análisis de correlación entre calidad de vida y las dimensiones de bien estar psicológico:

A continuación, se presentan los resultados de mayor a menor puntuación de correlación entre la variable de calidad de vida familiar y las 6 dimensiones de bienestar psicológico según Ryff.

Tabla 1. Correlación de calidad de vida familiar y la dimensión de propósito de vida

Calidad de vida	Satisfacción	
Propósito de vida	Correlación de Pearson	0.819
	p-valor	0.057
	N	42

Fuente: Elaboración propia 2023

Dentro de la primera tabla de resultados, se identifica que la dimensión de propósito de vida es la que presenta la correlación más alta entre las demás dimensiones, mostrando una correlación de Pearson de 0.819.

Esta correlación posee una significancia que indica una relación positiva fuerte. Esto demuestra que cuanto más claro tengan los padres acerca de su propósito de vida, mejor será su calidad de vida familiar en su entorno.

Tabla 2. Correlación entre calidad de vida familiar y la dimensión de auto aceptación

Calidad de vida	Satisfacción	
Auto aceptación	Correlación de Pearson	0.680
	p-valor	0.033
	N	42

Fuente: Elaboración propia 2023

En cuanto a la segunda dimensión, encontramos la autoaceptación, que se refiere a la actitud que uno tiene consigo mismo al aceptar sus defectos y virtudes de manera coherente, sin juicios ni reproches. Se observa una correlación de Pearson positiva moderada, con un puntaje de 0.680.

Esto indica que es la segunda dimensión con un puntaje de correlación alto. De esta manera, se demuestra que mientras mejor sea la autoaceptación de los padres, es decir, aceptarse tal cual con sus defectos y virtudes personales, mejor será la calidad de vida que experimenten con su familia.

Tabla 3. Correlación entre calidad de vida familiar y la dimensión de dominio del entorno

Calidad de vida	Satisfacción	
Dominio del entorno	Correlación de Pearson	0.612
	p-valor	0.004
	N	42

Fuente: Elaboración propia 2023

Dentro de la dimensión de dominio del entorno, se observa un puntaje similar al obtenido en la segunda dimensión (autoaceptación), alcanzando un puntaje de 0.612. Nuevamente, se presenta una correlación de Pearson positiva fuerte. Esto revela que cuando los padres tienen un adecuado

dominio del entorno, lo que implica la capacidad de manejar un entorno complejo y habilidades para elegir, manipular y ajustar su entorno según sus necesidades personales, incluyendo la capacidad de adaptarse a circunstancias adversas y manejar situaciones complicadas, su calidad de vida familiar será mejor.

Tabla 4. Correlación entre calidad de vida familiar y la dimensión de crecimiento personal

Calidad de vida	Satisfacción	
Crecimiento personal	Correlación de Pearson	0.574
	p-valor	0.574
	N	42

Fuente: Elaboración propia 2023

Dentro de la tabla número 4, se observa que el puntaje de correlación entre calidad de vida familiar y la dimensión de crecimiento personal es de 0.574, indicando así una correlación positiva moderada. Esto muestra que si un padre de familia tiene un adecuado proceso continuo y dinámico de desarrollo y mejora personal en diversas áreas de

la vida, es decir, un viaje interno que implica explorar creencias, valores, actitudes, habilidades y fortalezas para alcanzar su máximo potencial y lograr una vida más plena y satisfactoria, experimentará un crecimiento personal. Este crecimiento contribuirá a una mejor calidad de vida familiar, considerando que hay una correlación con esta dimensión.

Tabla 5. Correlación entre calidad de vida familiar y la dimensión de autonomía

Calidad de vida	Satisfacción	
Autonomía	Correlación de Pearson	0.449
	p-valor	0.120
	N	42

Fuente: Elaboración propia 2023

En referencia a los resultados de correlación entre calidad de vida familiar y la dimensión de autonomía, se observa una correlación moderadamente débil, ya que se obtuvo un

puntaje de 0.449. Esto indica que la dimensión de autonomía influye en la calidad de vida familiar de los padres, aunque no de manera significativa, ya que la correlación no es muy alta. Teniendo en cuenta que la autonomía

implica la capacidad de desarrollar tareas, tomar decisiones y actuar de manera independiente en cuestiones relacionadas con uno mismo, controlando y tomando decisiones sobre cómo vivir según las normas

y preferencias personales, se puede concluir que, a pesar de la importancia de la autonomía personal, es mejor considerar a la familia que actuar de manera totalmente independiente.

Tabla 6. Correlación entre calidad de vida familiar y la dimensión de relaciones positivas

Calidad de vida	Satisfacción	
Relaciones positivas	Correlación de Pearson	0.297
	p-valor	0.212
	N	42

Fuente: Elaboración propia 2023

En cuanto a la última correlación, se tiene la dimensión de relaciones positivas, donde se obtuvo un puntaje de 0.297. Esto indica que es la dimensión con menor puntaje de correlación, mostrando así que hay una correlación entre las dos variables, pero es débil. Esto sugiere que tener relaciones positivas puede tener una tendencia a mejorar la calidad de vida familiar, pero debido a la debilidad de la relación, no se puede confiar completamente en ella. Se deduce que, a

pesar de la importancia de que un padre de familia tenga relaciones positivas en su entorno, esto no influye de manera significativa en la calidad de vida familiar.

Análisis entre las variables de calidad de vida familiar y bien estar psicológico:

A continuación, se presentan los resultados de la correlación entre las dos variables de investigación: calidad de vida y bienestar psicológico.

Tabla 7. Correlación entre calidad de vida familiar y la dimensión de relaciones positivas

Calidad de vida	Satisfacción	
Bien estar psicológico	Correlación de Pearson	0.584
	p-valor	0.053
	N	42

Fuente: Elaboración propia 2023

Al analizar las correlaciones entre las dos variables de calidad de vida familiar y bienestar psicológico, se observa un puntaje de 0.584, lo cual indica una correlación

positiva moderada. Esto significa que existe una relación entre el bienestar psicológico de un padre de familia y una adecuada calidad de vida familiar. Cuanto más alto sea el

bienestar psicológico de un padre, mejor será la calidad de vida con su familia. Además, se obtuvieron correlaciones positivas en todas las dimensiones del bienestar psicológico con la variable de calidad de vida familiar.

DISCUSIÓN

A continuación, se presenta la discusión de los resultados de la presente investigación, la cual tuvo como objetivo determinar la relación entre el bienestar psicológico y la calidad de vida en padres con hijos diagnosticados con Trastorno del Espectro Autista que acuden al CNC (Centro Neurológico Comunicativa). El bienestar psicológico se categoriza como un aspecto importante en el ser humano, ya que abarca la comprensión de la persona y cuán funcional es su vida. Según la autora considerada para la investigación, Ryff (1995), el bienestar psicológico no solo se limita a la felicidad o las emociones positivas, ya que se considera multidimensional y engloba 6 dimensiones, entre ellas la autoaceptación, relaciones positivas, dominio del entorno, propósito de vida y crecimiento personal.

De acuerdo con los resultados obtenidos en la presente investigación, se observa que en las correlaciones basadas en las 6 dimensiones propuestas por Ryff se obtuvieron puntuaciones altas. Esto indica que existe una correlación positiva en todas las dimensiones de bienestar psicológico con la variable de calidad de vida familiar. Demuestra que el bienestar en todas las dimensiones propuestas por Ryff contribuye al aumento de la calidad de vida familiar de los padres. Estos hallazgos concuerdan con la investigación de Tafur Díaz (2019), que examinó

el nivel de bienestar psicológico en madres de niños diagnosticados con trastorno del espectro autista. Su estudio concluye que los padres poseen un nivel moderado de bienestar psicológico, lo que se traduce en una mejor calidad de vida familiar.

A través del análisis de los resultados de la investigación, se confirma la hipótesis general, demostrando una correlación positiva y significativa tanto con las dimensiones de bienestar psicológico como con la variable de calidad de vida. También se evidencia una correlación general entre estas dos variables, específicamente la calidad de vida familiar en su nivel de satisfacción y el bienestar psicológico. Esto se percibe desde la perspectiva de los padres, indicando la existencia de una base consistente y positiva en la familia al contar con un adecuado bienestar psicológico para afrontar el comportamiento de los hijos con autismo. Esto debería traducirse en una ayuda más efectiva hacia los hijos con autismo en su desarrollo educativo, contribuyendo a una calidad de vida familiar apropiada tanto para los padres como para los hijos. Este hallazgo se alinea con la investigación de Chávez (2015), que examinó la calidad de vida y el bienestar psicológico en personas con discapacidad motriz en un centro de integración de discapacitados de Trujillo, destacando la importancia de las personas con las que conviven para la adaptación y readaptación a un nuevo estilo de vida, buscando satisfacción a nivel social, laboral y personal para lograr un bienestar psicológico y, por ende, una mejor calidad de vida.

Por otro lado, también se tiene la investigación de Pérez (2005), quien estudió el

Bienestar Psicológico en padres de niños con retraso mental, utilizando como instrumento la prueba escala de bienestar psicológico (EBP). A diferencia de la presente investigación, obtuvo resultados diferentes, ya que al analizar los resultados, se logró establecer que la mayoría de los padres de familia que tienen niños con retraso mental poseen un bienestar psicológico bajo, padecen de estrés, depresión y ansiedad. Por otro lado, se observa que los padres de hijos con Trastorno del Espectro Autista presentan un nivel de bienestar psicológico bajo moderado, mostrando carencias en las áreas de desarrollo continuo, falta de progreso, poca apertura a nuevas experiencias y habilidades como el control de actividades. Asimismo, se identifican dificultades para crear o elegir entornos favorables, competencia sobre sí mismos y su ambiente, asertividad, afrontamiento de presiones sociales, autorregulación y mantener su propia individualidad en diferentes contextos. También se evidencia una limitada habilidad para mantener relaciones sociales estables, relacionarse con sus iguales y una escasa o nula aceptación de aspectos positivos y negativos de sí mismos, así como una comprensión limitada de sus propias limitaciones. Dicha investigación también concuerda con el estudio de Ortiz (2008), quien realizó su investigación en España, planteando como objetivo determinar los niveles de sobrecarga experimentados por los cuidadores primarios de niños diagnosticados con Autismo, además de conocer el estado de salud físico y psicológico, así como su relación con la sobrecarga experimentada. Los resultados indican una elevada sobrecarga en los cuidadores, así como una peor salud

mental y física en comparación con la población general. Se encontraron correlaciones positivas y significativas entre los niveles de sobrecarga y las dimensiones psicopatológicas y de salud elevadas.

Por su parte, Cabanillas (2010) encontró que la conducta de la persona con autismo es un factor principal que disminuye el Bienestar Psicológico de sus padres. Por ello, recomienda implementar en los centros especializados metodologías de abordaje para cada miembro de la familia nuclear. Los padres que buscan la regulación de las consecuencias emocionales que surgen a partir de una situación estresante, como recibir el diagnóstico y afrontar el autismo de un hijo, poseen mayor Bienestar Psicológico (Pozo et al., 2014).

La satisfacción de calidad de vida, además del bienestar psicológico, se ve influida por otros factores, como el nivel socioeconómico. La percepción que tiene el padre de familia acerca del hijo con autismo guarda íntima relación con la percepción que tiene él en cuanto a su estado de ánimo diario, los ingresos económicos y materiales que recibe mediante su esfuerzo, la vida laboral que enfrenta diariamente y la vida en pareja que pueda estar llevando. Estos factores pueden generarle satisfacción o insatisfacción en su vida personal. Esta aseveración queda corroborada por Carballar, Estévez, García y Pernas (2012), cuya investigación titulada "Factores que influyen en el bienestar psicológico de pacientes con artritis reumatoide" tuvo como población a 180 pacientes de la consulta de protocolo de artritis reumatoide. Utilizaron el cuestionario de bienestar (CAVIAR) para evaluar el bienestar

psicológico y evaluaron el índice de actividad (DAS28) y de capacidad funcional (HAQ), según el protocolo de artritis reumatoide del servicio de Reumatología de un hospital de Cuba. La actividad de la enfermedad y la positividad del factor reumatoide no se asociaron con el bienestar psicológico. La capacidad funcional se correlacionó de forma positiva con casi todas las variables del bienestar psicológico y se asoció en varios de los 72 aspectos, tanto por la satisfacción como por el componente afectivo y el índice general del bienestar. Concluyeron que el bienestar psicológico en pacientes con artritis reumatoide se ve afectado y se asocia de forma significativa con el grado de discapacidad funcional. En otras palabras, se ve afectado por la enfermedad.

En cuanto a las limitaciones de esta investigación, es relevante señalar que estos resultados pueden verse influenciados por la cantidad de padres considerados en la población, ya que el centro cuenta con un número limitado de padres de niños con autismo. Otra limitación reside en que, al responder los cuestionarios de forma autoadministrada, los padres encuestados podrían haber manifestado lo que consideran que debería ser la respuesta correcta para cada pregunta, en lugar de responder de acuerdo con la realidad de cómo se comportan con sus hijos autistas. Por último, hasta la fecha en el contexto nacional, no existen investigaciones que aborden la relación entre el bienestar psicológico y la calidad de vida familiar de los padres de niños con autismo dentro del CNC.

CONCLUSIONES

Seguidamente, se exponen las conclusiones de la investigación, abordando los objetivos establecidos para identificar las correlaciones entre la variable de calidad de vida familiar y las 6 dimensiones de bienestar psicológico. Los resultados se presentan en orden de puntuación, de mayor a menor, en cada correlación de las dimensiones con la variable. Finalmente, en respuesta al objetivo general, se presentan los resultados de la correlación de las dos variables: calidad de vida y bienestar psicológico.

Respondiendo al primer objetivo específico planteado en esta investigación, se llega a la conclusión de que sí existe una relación significativa entre la variable de calidad de vida y la dimensión de propósito de vida. Esto demuestra que cuando un padre de familia posee un claro sentido de su propósito de vida, su calidad de vida familiar es más satisfactoria.

En cuanto al segundo objetivo específico, se precisa una correlación positiva alta entre la variable de calidad de vida familiar y la dimensión de auto aceptación. Esto demuestra que si un padre de familia posee la habilidad de aceptar sus defectos y virtudes de manera coherente, mejor será su calidad de vida con su familia.

Para el tercer objetivo, se especifica que sí existe una relación positiva moderada entre la variable de calidad de vida y la dimensión de dominio del entorno. Llegando a la conclusión de que si un padre de familia tiene la habilidad de manejar y enfrentar de manera positiva situaciones complejas de su entorno, mejora la calidad de vida que posee con su familia.

Atendiendo al cuarto objetivo específico, se determina que sí existe una relación positiva entre la variable de calidad de vida familiar y la dimensión de crecimiento personal. Esto refiere que cuando un padre de familia tiene aspiraciones de superación y crecimiento personal, mejora la calidad de vida familiar.

En cuanto al quinto objetivo específico, se llega a la conclusión de que se encontró una relación positiva moderada y débil entre la variable de calidad de vida familiar y la dimensión de autonomía.

Respondiendo al sexto y último objetivo específico, se identificó que sí existe una relación positiva entre la variable de calidad de vida y la dimensión de relaciones positivas. Cabe aclarar que, a pesar de existir una relación, esta es débil, lo que lleva a concluir que la correlación no es totalmente confiable.

Por último, reconociendo al objetivo general sobre la correlación entre ambas variables de calidad de vida familiar y bienestar psicológico en los padres de niños con autismo del CNC (Centro Neurológico Comunica) de la ciudad de Cochabamba, se concluye que sí existe una relación positiva moderada entre las dos variables. Por ende, se acepta la primera hipótesis general planteada y se rechaza la hipótesis nula.

REFERENCIAS

- Cuxart, F. (1995). El Impacto del niño Autista en la Familia. Universidad de Navarra. España: Ediciones Rialp S.A. 2. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/1977380.pdf>
- Hernández R., Fernández C. y Baptista P. (2014). Metodología de la Investigación. México: Iberoamericano. Huamantuma, Jiménez, E. (2016). Resiliencia en padres y madres de niños con trastornos del espectro autista. [Tesis Doctoral, Universidad de Valencia] Archivo digital. <https://roderic.uv.es/handle/10550/55439>
- Liberalesso, A. (2001) Bienestar Subjetivo en la Vida Adulta y en la Vejez: Rumbo a una Psicología Positiva en América Latina. Universidad Estatal de Campiñas. Campiñas. Brasil.
- Montero, I. y León, O. G. (2007). Guía para nombrar los estudios de investigación en Psicología. International Journal of Clinical and Health Psychology, 7(3), 847-862.
- Morales, L. B. (2010). Autismo, familia y calidad de vida. Cultura: Revista de la Asociación de Docentes de la USMP, (24), 8.
- OMS. (2017). Trastornos del espectro autista. Recuperado de <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/autism-spectrum-disorders/es/> Organización Mundial de la Salud (2011), Informe Mundial de la Discapacidad
- Ortíz, S. (2008). Los niños autistas requieren atención y cariños especiales. Paseo de los periodistas. Santo Domingo: Listin Diario <http://inversionenlainfancia.net/blog/entrada/noticia/1111/0>
- Pinto, M. (2017). Bienestar psicológico en padres con hijos diagnosticados con trastorno del espectro autista de ADECENI Instituto para el logro potencial humano. [Tesis para optar grado, Universidad Rafael Landívar].
- Ryff, C. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. (Exploración del significado de bienestar psicológico). Journal of Personality & Social Psychology. Recuperado de: <http://mina.education.ucsb.edu/janeconoley/ed197/documents/ryffHappinessiseverythingorisit.pdf>
- Tafur, C. (2019). Bienestar Psicológico en padres

con hijos diagnosticados con Trastorno del Espectro Autista en el Centro Integral Fe y Esperanza - Comas periodo 2019. [Trabajo de Suficiencia Profesional para optar el Título Profesional de Licenciada en Psicología, Universidad inca Garcilaso de la Vega]. Archivo Digital. <http://repositorio.uigv.edu.pe/handle/20.500.11818/5033>

Identificación de indicadores para medir la polarización del personal científico en universidades públicas de Bolivia

Identification of indicators to measure polarization among scientific staff in Bolivian public universities

Edwin Ebert Caballero Calle

e.caballero@umss.edu.bo

<https://orcid.org/0009-0007-8511-8348>

Universidad Mayor de San Simón, Cochabamba, Bolivia

Artículo recibido 20 de febrero 2024 / arbitrado 24 de marzo 2024 / aceptado 23 de abril 2024 / publicado 18 de julio 2024

RESUMEN

El estudio presenta una propuesta de indicadores para evaluar el nivel de polarización del personal científico en las universidades públicas de Bolivia, identificando la polarización como un obstáculo significativo para la colaboración y la generación de conocimiento. Fundamentado en teorías de gestión del conocimiento y desarrollo organizacional, se subraya la importancia de un ambiente favorable para la innovación y la cooperación. La investigación se basa en la formulación de indicadores específicos en diversas dimensiones como la ideología política, los conflictos interpersonales, y la colaboración en equipos de investigación. La metodología incluye la creación de una encuesta para recopilar datos y medir estos factores. El estudio concluye que la polarización afecta negativamente la colaboración y la innovación, proponiendo estrategias para mitigar estos efectos y promover un ambiente de trabajo más colaborativo y productivo.

Palabras clave:

Gestión del conocimiento; Polarización; Educación superior; Bolivia; Innovación

ABSTRACT

The study proposes indicators to evaluate the level of polarization among scientific staff at public universities in Bolivia, identifying polarization as a significant barrier to collaboration and knowledge generation. Grounded in theories of knowledge management and organizational development, it emphasizes the importance of a conducive environment for innovation and cooperation. The research formulates specific indicators across various dimensions such as political ideology, interpersonal conflicts, and team collaboration. The methodology includes creating a survey to gather data and measure these factors. The study concludes that polarization negatively impacts collaboration and innovation, proposing strategies to mitigate these effects and foster a more collaborative and productive work environment.

Keywords:

Knowledge management; Polarization; Higher education; Bolivia; Innovation



INTRODUCCIÓN

El conocimiento es vital para la existencia de la humanidad, los pueblos, y las organizaciones. Motivo por el cual, las organizaciones que innovan realizan la gestión del conocimiento para generar conocimiento. Las universidades, reconocidas como un elemento esencial en el avance del conocimiento, deben implementar sistemas de gestión del conocimiento para promover un sistema de innovación que, a su vez, contribuya al bienestar de la sociedad. Según Etzkowitz y Leydesdorff (2000), la universidad es uno de los tres actores fundamentales en el modelo de la triple hélice, junto con la industria y el gobierno, que interactúan para fomentar la innovación y el desarrollo económico. La gestión del conocimiento en las universidades no solo implica la creación y difusión de nuevos saberes, sino también la aplicación práctica de estos conocimientos en contextos industriales y gubernamentales. Nonaka y Takeuchi (1995) destacan la importancia de convertir el conocimiento tácito en explícito y compartirlo eficientemente, lo cual es crucial para un sistema de innovación robusto. Esta colaboración entre academia, industria y gobierno permite la creación de redes dinámicas de aprendizaje y desarrollo que pueden abordar problemas complejos y generar soluciones innovadoras (Carayannis & Campbell, 2009). Además, la implementación de sistemas de gestión del conocimiento en las universidades debe incluir mecanismos para la transferencia tecnológica y la comercialización de investigaciones, lo que puede incrementar la competitividad de la

industria y mejorar la calidad de vida de la población. Según Carayannis y Campbell (2012), este enfoque holístico y colaborativo es fundamental para crear un ecosistema de innovación sostenible que beneficie a toda la sociedad. Por otro lado, estos sistemas requieren de un entorno favorable para su desarrollo exitoso. La gestión del conocimiento es un proceso complejo que necesita un contexto adecuado para florecer.

A partir de Davenport y Prusak (1998), un entorno favorable para la gestión del conocimiento incluye una cultura organizacional que valore y promueva el intercambio de conocimientos, así como la existencia de infraestructuras tecnológicas que faciliten la recopilación, almacenamiento y difusión de información. Sin embargo, tener la mejor tecnología no es suficiente si los individuos dentro de la organización priorizan sus intereses personales sobre los objetivos organizacionales. Nonaka y Takeuchi (1995) enfatizan que el conocimiento es creado y compartido a través de interacciones sociales, lo que subraya la necesidad de una cultura de confianza y colaboración. Cuando los empleados sienten que sus contribuciones son valoradas y que su desarrollo personal está alineado con los objetivos de la organización, están más dispuestos a compartir sus conocimientos (Kreiner & Schultz, 1993).

Un entorno propicio también debe considerar la dimensión humana del conocimiento. La motivación intrínseca y los incentivos adecuados son esenciales para que los empleados contribuyan al sistema de gestión del conocimiento. Para Osterloh y

Frey (2000), las personas están más inclinadas a compartir conocimientos cuando ven una convergencia entre sus metas personales y los objetivos de la organización. Por lo tanto, es fundamental que las organizaciones desarrollen políticas y estrategias que alineen estos intereses. Además, un entorno favorable requiere políticas y estrategias claras que apoyen la gestión del conocimiento. Según Alavi y Leidner (2001), las organizaciones deben establecer objetivos y metas específicas relacionadas con el conocimiento, así como métricas para evaluar su progreso. La implementación de incentivos para la creación y compartición de conocimientos también es crucial para el éxito de estos sistemas. En este entendido, el presente trabajo de investigación está enfocado en la formulación de indicadores para medir los niveles de polarización del personal de investigación de las universidades públicas de Bolivia.

Para este efecto, el marco teórico de este trabajo de investigación es sólida fundamentada por varias investigaciones de autores como: Nonaka y Takeuchi con su modelo de espiral de gestión del conocimiento en 1995, Peter F. Drucker con su aporte en su libro "Gestión de Conocimiento", Michael Polanyi - Personal Knowledge, Peter M. Senge - La quinta disciplina, Henry Mintzberg - Designing Effective Organizations, Adam Smith- La Riqueza de las naciones, Davenport, Thomas H. Prusak, Laurence - Conocimiento En acción. Como Las Organizaciones Manejan Lo Que Saben, Joseph Alois Schumpeter - Ciclos económicos, Edgar Morin y varios otros

en torno a la gestión de conocimiento. Para la recopilación de información se ha realizado la revisión documental. Las conclusiones a las cuales se aborda son importantes debido a que los niveles de polarización afectan significativamente a la generación de conocimiento. En definitiva, el presente trabajo de investigación profundiza una investigación realizada en un programa de maestría en el Centro de Estudios Superiores Universitario, en el cual se identifican varios elementos que necesariamente tiene que estar interrelacionados en el proceso complejo de la gestión del conocimiento. Es así como, este trabajo se enfoca en el tercer elemento, el ambiente favorable.

Dentro del sistema de gestión de conocimiento es necesario contar con un ambiente favorable. "Las empresas deben proporcionar un contexto organizacional que permita a los empleados compartir y crear conocimiento. Esto incluye no solo la infraestructura física, sino también una cultura que fomente la comunicación abierta y la confianza mutua." (Nonaka & Takeuchi, 1995, p. 72). A pesar de que esta afirmación está dentro lo empresarial, en su libro, Nonaka y Takeuchi presentan el modelo SECI (Socialización, Externalización, Combinación e Internalización) como un marco para entender cómo se crea y gestiona el conocimiento dentro de las organizaciones. Subrayan que, un ambiente organizacional propicio es esencial para que los empleados se sientan cómodos compartiendo sus conocimientos y experiencias, lo cual es un componente clave para la innovación y la mejora continua. Así

como también, “La creación y el intercambio de conocimiento no ocurren en el vacío; requieren de un ambiente organizacional que apoye y fomente estas actividades. Un ambiente favorable es esencial para que los individuos se sientan cómodos compartiendo sus conocimientos y experiencias.” (Davenport & Prusak, 1998, p. 34). Deem y Brehony argumentan que las universidades públicas, al adoptar prácticas de gestión del conocimiento, deben crear entornos que promuevan la colaboración y el intercambio de ideas entre académicos, estudiantes y el personal administrativo. Señalan que: “En el ámbito universitario, especialmente en instituciones públicas, es vital crear un ambiente que facilite la colaboración interdisciplinaria y el intercambio de conocimientos. Esto no solo mejora la calidad de la educación e investigación, sino que también fortalece la capacidad de la institución para responder a los desafíos sociales y económicos.” (Deem & Brehony, 2005, p. 109) Es así que, muchas investigaciones han subrayado la necesidad de contar con un ambiente favorable para la generación de conocimiento. Un ambiente en términos de niveles de interacción e interrelación favorables entre personas de una organización. En el caso de, las universidades recalcan la necesidad de conformación grupos intradisciplinarios, interdisciplinarios y multidisciplinarios, con el fin de tener una visión mas clara de la complejidad que los rodea.

Por otro lado, Henry Mintzberg, en “The Structuring of Organizations” (1979), describe la adhocracia como una estructura

organizacional flexible y descentralizada, adecuada para entornos innovadores y dinámicos. Sin embargo, esta flexibilidad también puede permitir que los intereses personales o grupales dominen si no se gestionan adecuadamente.

Joseph Schumpeter, en “The Theory of Economic Development” (1911), introduce el concepto de destrucción creativa, donde los emprendedores (en este caso, científicos) actúan como agentes de cambio y progreso.

Sin embargo, cuando estos agentes están influenciados por intereses políticos:

1. Intereses Particulares sobre Colectivos: Los científicos pueden enfocarse en proyectos que promuevan sus propios ideales políticos, en lugar de aquellos que beneficien a la organización en su conjunto.

2. Tensiones y Conflictos: La polarización puede aumentar las tensiones y los conflictos internos, dificultando la colaboración y la cohesión organizacional necesaria para el avance del conocimiento y la innovación.

En definitiva, la polarización del personal científico por afinidad política puede conducir a que los intereses personales prevalezcan sobre los intereses organizacionales, como sugieren las teorías de Mintzberg y Schumpeter. La estructura adhocrática descrita por Mintzberg puede facilitar la fragmentación de objetivos en ausencia de una gestión adecuada, mientras que el enfoque en el emprendimiento de Schumpeter puede ser desviado hacia intereses particulares en lugar de colectivos.

Lo planteado anteriormente conduce a expresar que en los últimos años, se ha

observado una creciente polarización en diversos contextos sociales y políticos, lo cual ha tenido repercusiones significativas en las instituciones académicas, incluyendo las universidades públicas en Bolivia. Los altos niveles de polarización pueden afectar la colaboración, la comunicación y el ambiente laboral dentro de sus centros de investigación. Peter Senge, en su obra "La quinta disciplina" (1990), argumenta que las organizaciones deben fomentar un entorno propicio para el aprendizaje y la generación de conocimiento. De manera similar, Davenport y Prusak (1998) en "Conocimiento en acción" destacan la importancia de crear un entorno organizacional que facilite la creación, el intercambio y la gestión del conocimiento. Además, Ikujiro Nonaka y Hirotaka Takeuchi (1995), en su obra "La organización creadora de conocimiento", enfatizan la necesidad de un ambiente organizacional que apoye la creación de conocimiento a través de procesos como la socialización, externalización, combinación e internalización.

El problema específico que se aborda en este estudio es la identificación de indicadores para medir el nivel de polarización de los investigadores en los centros de investigación de las universidades públicas de Bolivia. Esta polarización se manifiesta en diversas dimensiones, incluyendo la ideología política, los conflictos y tensiones interpersonales, la colaboración y el trabajo en equipo, el comportamiento en redes sociales, y las actitudes y percepciones hacia la diversidad de opiniones. Medir estos indicadores es crucial para entender el impacto de la polarización

en el entorno académico y desarrollar estrategias que promuevan un ambiente más colaborativo y productivo.

La polarización puede tener implicaciones profundas para la dinámica de trabajo en los centros de investigación, afectando tanto la colaboración como la innovación. En un entorno donde la colaboración es esencial para el avance del conocimiento, la polarización puede crear barreras que dificulten la cooperación entre investigadores, limitando el intercambio de ideas y la sinergia necesaria para el desarrollo de proyectos innovadores. La innovación, que a menudo surge de la integración de perspectivas diversas, puede verse comprometida en un ambiente polarizado donde las diferencias ideológicas generan tensiones y divisiones.

Evaluar el nivel de polarización entre los investigadores es crucial para comprender cómo las divisiones ideológicas y políticas pueden influir en la productividad y la calidad de la investigación académica. Si los investigadores están divididos por cuestiones ideológicas, es probable que la efectividad de sus colaboraciones se reduzca y la generación de conocimientos nuevos y valiosos se vea obstaculizada.

Un alto nivel de polarización puede afectar negativamente el ambiente laboral, creando un entorno menos propicio para el debate constructivo y la resolución conjunta de problemas. Comprender el impacto de la polarización permite diseñar estrategias para fomentar un ambiente más colaborativo y productivo, mitigando los efectos negativos y promoviendo una cultura de respeto

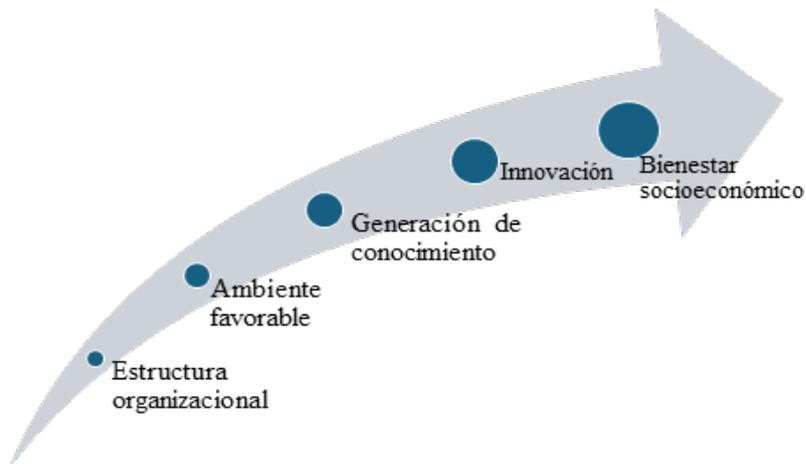
y cooperación entre los investigadores. Davenport y Prusak (1998) subrayan la importancia de un entorno colaborativo para la gestión efectiva del conocimiento y la innovación, destacando que la cooperación y el respeto mutuo son fundamentales para el éxito de las organizaciones. De manera similar, Nonaka y Takeuchi (1995) resaltan que un ambiente de respeto y colaboración es esencial para la creación de conocimiento y la innovación. Además, Senge (1990) enfatiza que las organizaciones deben convertirse en “organizaciones que aprenden”, donde el pensamiento sistémico y la colaboración son clave para el éxito y la innovación.

Henry Etzkowitz y Loet Leydesdorff también han hecho contribuciones significativas para comprender la dinámica de la producción de conocimiento y la innovación en entornos de investigación. El trabajo de Etzkowitz sobre el modelo “Triple Hélice” (Etzkowitz, 2008) subraya la importancia de las interacciones entre universidades, industria y gobierno en el fomento de la innovación. Según Etzkowitz, un entorno colaborativo donde diferentes sectores trabajan juntos es crucial para generar nuevos conocimientos y promover la innovación. El modelo enfatiza la necesidad de canales de comunicación flexibles y abiertos entre estos sectores, destacando que la polarización dentro de cualquiera de estos sectores puede interrumpir el ecosistema de innovación en general.

La investigación de Leydesdorff sobre la producción de conocimiento “Modo 2” (Gibbons, Limoges, Nowotny, Schwartzman, Scott y Trow, 1994), de la cual fue coautor,

describe un cambio hacia una producción de conocimiento más socialmente distribuida, orientada a la aplicación y transdisciplinaria. Este modo de producción de conocimiento depende en gran medida de la integración de diversas perspectivas y la capacidad de trabajar a través de fronteras disciplinarias e institucionales. Leydesdorff (2001) argumenta que la polarización puede obstaculizar este proceso integrador, ya que puede llevar a la fragmentación y a un pensamiento compartimentado, lo cual es perjudicial para la innovación. En definitiva, evaluar el nivel de polarización entre el personal científico es fundamental para entender cómo las divisiones ideológicas pueden influir en la productividad y la calidad de la investigación científica. A partir de las obras de Davenport y Prusak, Nonaka y Takeuchi, Senge, Etzkowitz y Leydesdorff, queda claro que fomentar un entorno colaborativo y respetuoso es esencial para una gestión efectiva del conocimiento y la innovación. Al abordar la polarización, las instituciones de investigación pueden crear un entorno más propicio para la colaboración, mejorando en última instancia su capacidad para llevar a cabo investigaciones innovadoras y de alta calidad.

Figura 1. Importancia de un ambiente favorable en la generación de conocimiento en las organizaciones



Nota. Esta figura refleja la necesidad de un ambiente favorable para la generación de conocimiento

Referentes teóricos

La base teórica del presente trabajo de investigación se centra en la variable Nivel de polarización, que está directamente relacionado con el ambiente favorable necesario para la generación de conocimiento.

La generación de conocimiento es el fin de la gestión de conocimiento que esta a su vez configura un sistema de gestión de conocimiento para la innovación.

Gestión del conocimiento

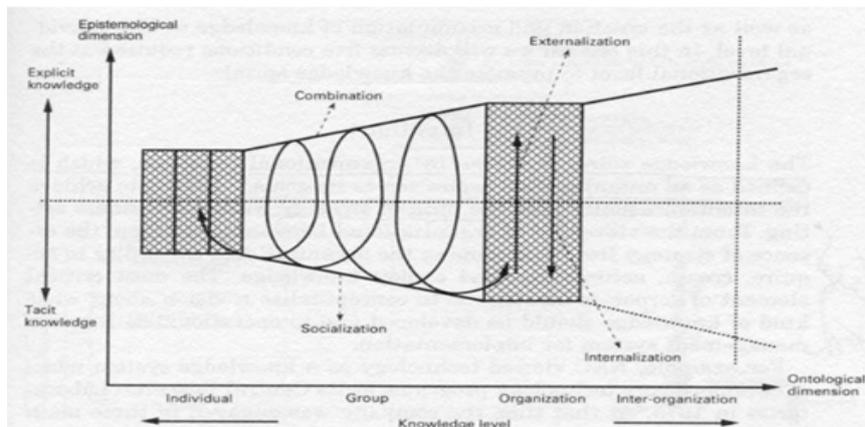
Es una actividad compleja y multidisciplinario e infinito. La gestión del conocimiento es una disciplina híbrida que incluye e integra elementos de áreas de estudio (investigaciones y técnicas referentes al desarrollo y cultura organizacional, gestión del cambio, estrategias de comunicación y recursos humanos), las ciencias de la información, la bibliotecología, las tecnologías de la información y el aprendizaje y su aplicación en conjunto deriva en beneficios como la mejora del desempeño y

la competitividad así como la promoción de la innovación y la integración dentro de la organización.(CEPAL,2024).

Para Rodríguez la Gestión del conocimiento, consiste en un conjunto de procesos sistemáticos (identificación y captación del capital intelectual; tratamiento, desarrollo y compartimiento del conocimiento; y su utilización) orientados al desarrollo organizacional y/o personal y, consecuentemente, a la generación de una ventaja competitiva para la organización y/o el individuo. (Rodríguez, 2006).

Existen otros autores que proponen un modelo para la generación de conocimiento Organizacional estos son (Nonaka & Takeuchi, 1995). Esta generación de conocimiento organizacional se definió como “... la capacidad de una empresa en su conjunto para crear nuevos conocimientos, así como difundirlo en toda la organización y que queden establecidos en productos, servicios y sistemas“(p. 3).

Figura 2. Importancia de un ambiente favorable en la generación de conocimiento en las organizaciones



Nota. Tomado de Nonaka & Takeuchi “The Knowledge creating company”,1995.

Definición de la Variable: Nivel de Polarización de los Investigadores

Concepto de Polarización

La polarización se refiere a la creciente división y exterminación de las opiniones, creencias o actitudes de individuos o grupos dentro de una sociedad. En un contexto político, la polarización implica que las opiniones de

las personas se concentran en los extremos del espectro ideológico, reduciendo el espacio para posiciones moderadas y compromisos.

La polarización es un concepto ampliamente estudiado en ciencias sociales, administrativas y políticas. A continuación, se presenta una definición basada en investigaciones científicas reconocidas.

Tabla 1. Definiciones de polarización

Definición	Autor	Obra	Año
La creciente distancia ideológica entre los partidos políticos y sus seguidores, resultando en una mayor homogeneidad dentro de los partidos y una mayor heterogeneidad entre ellos.	James E. Campbell	“Polarized: Making Sense of a Divided America”	2016
Cuando las personas se encuentran en grupos de discusión compuestos por individuos que piensan de manera similar, tienden a adoptar posturas más extremas en la dirección de sus inclinaciones iniciales, llevando a una mayor polarización.	Cass R. Sunstein	“Going to Extremes: How Like Minds Unite and Divide”	2009
La polarización dentro de las organizaciones puede llevar a una segmentación en la comunicación y al desarrollo de ‘burbujas de información’ donde solo se comparten y refuerzan las creencias existentes, dificultando la creación y la gestión efectiva del conocimiento.	Doris A. Graber	“Processing Politics: Learning from Television in the Internet Age”	2001
La polarización puede obstaculizar la gestión del conocimiento al crear silos de información dentro de las organizaciones. Estos silos limitan el flujo de conocimiento y dificultan la colaboración interdisciplinaria, crucial para la innovación y la toma de decisiones informadas.	Michael E. D. Koenig y T. Kanti Srikantaiah (editores)	“Knowledge Management Lessons Learned: What Works and What Doesn’t”	2004

Fuente: Elaboración propia

En los centros de investigación académica, la polarización puede manifestarse de varias formas:

Tabla 2. Polarización en el Ámbito Académico

Tipo de Polarización	Definición	Autor	Obra	Año
Polarización Ideológica	Diferencias marcadas en las creencias políticas y sociales de los investigadores.	John H. Evans	"Morals Not Knowledge: Recasting the Contemporary U.S. Conflict Between Religion and Science"	2018
Polarización de Opiniones	Divergencias significativas en opiniones sobre políticas académicas, administración universitaria y enfoques de investigación.	Neil Gross y Solon Simmons (editores)	"Professors and Their Politics"	2014
Polarización en la Colaboración	Disminución de la colaboración interdisciplinaria y en proyectos conjuntos debido a diferencias ideológicas.	Cass R. Sunstein	"Going to Extremes: How Like Minds Unite and Divide"	2009

Fuente: Elaboración propia

1. Polarización Ideológica: Diferencias marcadas en las creencias políticas y sociales de los investigadores.

2. Polarización de Opiniones: Divergencias significativas en opiniones sobre políticas académicas, administración universitaria y enfoques de investigación.

3. Polarización en la Colaboración: Disminución de la colaboración interdisciplinaria y en proyectos conjuntos debido a diferencias ideológicas.

Nivel de Polarización

El nivel de polarización de los investigadores se puede definir como el grado en que los investigadores de los centros de investigación presentan actitudes, comportamientos y percepciones que reflejan divisiones ideológicas y de opinión. Este nivel se evalúa en función de varias dimensiones, como la ideología política, los conflictos y

tensiones interpersonales, la colaboración y el trabajo en equipo, el comportamiento en redes sociales, y las actitudes y percepciones hacia la diversidad de opiniones.

Sería muy interesante que la universidad aborde problemáticas coyunturales como la contaminación y la violencia desde diferentes áreas de conocimiento, lo que permitirá que la investigación estará comprometida a solucionar estas problemáticas.

Dimensiones de la Variable

1. Ideología Política:
 - Grado de identificación con ideologías políticas específicas.
 - Participación en actividades políticas.
 - Opinión sobre temas políticos relevantes.
2. Conflictos y Tensiones:
 - Frecuencia de conflictos interpersonales debido a diferencias políticas.
 - Percepción de tensiones en el entorno

laboral relacionadas con la política.

3. Colaboración y Trabajo en Equipo:

- Nivel de colaboración con colegas de diferentes ideologías políticas.

- Proyectos realizados en colaboración con investigadores de diferentes ideologías.

4. Comportamiento en Redes Sociales:

- Frecuencia de expresión de opiniones políticas en redes sociales.

-Reacción a opiniones políticas de colegas en redes sociales.

5. Actitudes y Percepciones:

- Percepción de la diversidad ideológica dentro del centro de investigación.

- Actitud hacia la diversidad de opiniones en el entorno laboral.

MÉTODO

Este estudio adopta una metodología de revisión documental para proponer indicadores que evalúen la polarización del personal científico en universidades públicas de Bolivia. La revisión documental permite recopilar y analizar información relevante de fuentes secundarias, incluyendo documentos académicos, informes institucionales y literatura especializada sobre gestión del conocimiento y dinámicas organizacionales.

Tipo de Investigación: La investigación se enmarca en un enfoque exploratorio, buscando identificar y estructurar indicadores que puedan medir la polarización en el ámbito académico boliviano.

Diseño Metodológico: Se utiliza un diseño de revisión documental sistemática para seleccionar y analizar críticamente la literatura existente sobre polarización en

contextos universitarios.

Población y Muestra: La población de interés incluye investigadores y personal académico de universidades públicas en Bolivia. La muestra comprende documentos relevantes que abordan temas de polarización, gestión del conocimiento y dinámicas organizacionales dentro del ámbito universitario boliviano.

Técnicas e Instrumentos: Se emplean técnicas de análisis de contenido para categorizar y evaluar la información recopilada. No se utilizan instrumentos de recolección de datos primarios, dado el enfoque de revisión documental.

Justificación Metodológica: La revisión documental se seleccionó por su capacidad para explorar exhaustivamente el estado actual del conocimiento sobre polarización en universidades públicas de Bolivia, proporcionando una base teórica sólida para el desarrollo de indicadores.

Esta metodología proporciona un marco riguroso para estructurar los indicadores propuestos y contribuye a la comprensión de los efectos de la polarización en el entorno académico, estableciendo así las bases para futuras investigaciones y estrategias de gestión universitaria.

RESULTADOS

Los resultados de esta investigación revelan indicadores propuestos para evaluar la polarización del personal científico en universidades públicas de Bolivia. Basados en la revisión documental sistemática, se identificaron varios factores clave que

contribuyen a la polarización en el entorno académico:

Dimensiones de Polarización: Se estructuraron indicadores en diversas dimensiones, incluyendo ideología política, conflictos interpersonales y colaboración en equipos de investigación.

Impacto en la Colaboración y la Innovación: Se evidenció que la polarización puede actuar como barrera para la colaboración interdisciplinaria y la generación de innovación, afectando negativamente la dinámica académica.

Necesidad de un Ambiente Favorable: Se destacó la importancia de crear un entorno organizacional que fomente la cooperación y respete la diversidad de opiniones, mitigando así los efectos adversos de la polarización.

Recomendaciones Estratégicas: Se formularon estrategias para la gestión universitaria, como promover la comunicación abierta, establecer políticas para la colaboración interdisciplinaria y crear espacios para el debate constructivo.

Estos resultados proporcionan una base sólida para futuras investigaciones y la implementación de políticas que promuevan un ambiente académico más colaborativo y productivo en las universidades públicas de Bolivia.

DISCUSIÓN

La presente investigación sobre la polarización del personal científico en universidades públicas de Bolivia ofrece insights significativos que merecen ser discutidos en profundidad. A continuación,

se abordan los puntos clave derivados de los resultados y su relevancia dentro del contexto teórico y práctico:

1. Dimensiones de Polarización y Colaboración: Los indicadores propuestos destacan la complejidad de la polarización ideológica y política en el ambiente académico. Estos factores no solo afectan la colaboración entre investigadores, sino que también influyen en la capacidad de las universidades para fomentar un entorno colaborativo y productivo.

2. Implicaciones para la Gestión Universitaria: Las estrategias recomendadas, como la promoción de la comunicación abierta y la creación de espacios para el debate constructivo, son fundamentales para mitigar los efectos negativos de la polarización. Estas acciones no solo pueden mejorar la dinámica organizacional, sino que también pueden fortalecer la capacidad de las instituciones para generar conocimiento innovador y multidisciplinario.

3. Conexiones con la Literatura Existente: La discusión se enriquece al conectar los hallazgos con teorías de gestión del conocimiento y desarrollo organizacional. Se subraya la importancia de un marco teórico robusto para comprender mejor cómo la polarización impacta las dinámicas universitarias y cómo se pueden diseñar intervenciones efectivas.

4. Limitaciones y Áreas para Futuras Investigaciones: Es crucial reconocer las limitaciones del estudio, como la dependencia de la revisión documental y la posible falta de datos empíricos directos. Se sugiere explorar más a fondo cómo la polarización afecta

diferentes áreas del conocimiento y evaluar la efectividad de los indicadores propuestos en contextos diversos.

En síntesis, esta discusión amplía la comprensión de los resultados al situarlos dentro de un marco teórico robusto y al destacar su importancia para la gestión universitaria y la promoción de un ambiente académico colaborativo y innovador en Bolivia.

CONCLUSIONES

Evaluar el nivel de polarización entre los investigadores en universidades públicas de Bolivia es fundamental para comprender sus efectos sobre la productividad y calidad de la investigación académica. La alta polarización ideológica y política puede obstaculizar seriamente la colaboración, la innovación y el ambiente laboral. Esto subraya la necesidad urgente de promover un ambiente universitario que fomente la cooperación y respete la diversidad de opiniones.

La polarización también puede limitar la colaboración interdisciplinaria crucial para abordar problemas complejos, lo que afecta negativamente la capacidad de desarrollar proyectos innovadores y multifacéticos. Es imperativo que las universidades implementen políticas que fomenten la comunicación abierta, la confianza mutua y la colaboración interdisciplinaria para contrarrestar estos efectos adversos.

Esta investigación proporciona una base sólida para futuros estudios que podrían aplicar y evaluar los indicadores propuestos en diferentes contextos. Se recomienda explorar

más a fondo cómo la polarización afecta diversas áreas del conocimiento y diseñar intervenciones más efectivas para gestionar el conocimiento en entornos universitarios.

Estas conclusiones no solo resumen los hallazgos clave, sino que también destacan la importancia de abordar la polarización como un desafío significativo para mejorar la dinámica investigativa y académica en las universidades públicas de Bolivia.

REFERENCIAS

- Campbell, J. E. (2016). *Polarized: Making sense of a divided America*. Princeton University Press. ISBN: 978-0-691-17216-3.
- CEPAL. (2024). *Gestión del conocimiento (GDC)*. Biblioguias- Biblioteca de la CEPAL. Recuperado de <https://biblioguias.cepal.org/GestionDelConocimiento/modulo-1-conceptos>
- Deem, R., & Brehony, K. (2005). Management as ideology; the case of 'new managerialism' in higher education. *Oxford Review of Education*, 31(2), 217-235.
- Davenport, T. H., & Prusak, L. (1998). *Working knowledge: How organisations manage what they know*. Harvard University Press.
- Evans, J. H. (2018). *Morals not knowledge: Recasting the contemporary U.S. conflict between religion and science*.
- Graber, D. A. (2001). *Processing politics: Learning from television in the internet age*. Chicago: DOI:10.7208/chicago/9780226924762.001.0001
- Gross, N., & Simmons, S. (2014). *Professors and their politics*. Johns Hopkins University Press. ISBN-13: 9781421413341
- Michael, E. D. K., & Srikantaiah, T. K. (2004). *Knowledge management lessons learned: What works and what doesn't*. Information

- Today Inc. ISBN-13: 978-1573871815.
- Mintzberg, H. (1979). The structuring of organizations. McGill University, Prentice-Hall.
- Nonaka, I., & Takeuchi, H. (1995). The knowledge creating company. New York: Oxford University Press. Recuperado de <https://masteradmon.wordpress.com/wp-content/uploads/2013/04/la-organizacic3b3n-creadora-del-conocimiento-pdf.pdf>
- Rodríguez, D. (2006). Modelos para la creación y gestión del conocimiento: Una aproximación teórica. *Educación*, 37, 25-39. <http://dx.doi.org/10.5565/rev/educar.187>
- Schumpeter, J. A. (1934). Theory of economic development: An inquiry into profits, capital, credit, interest, and the business cycle. Harvard University Press.
- Sunstein, C. R. (2009). Going to extremes: How like minds unite and divide. Oxford University Press. ISBN: 0199754128, 9780199754120.

Revisión asistida por IA de las competencias docentes para la formación integral de profesionales de la salud en Ecuador

AI-assisted review of teaching competencies for comprehensive training of health professionals in Ecuador

Enrique Richard

chelonos@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-0061-7807>

Universidad San Gregorio de Portoviejo, Portoviejo, Ecuador

Melisa Eileen Richard Contreras

e.merichard@sangregorio.edu.ec

<https://orcid.org/0009-0006-7376-9330>

Universidad San Gregorio de Portoviejo, Portoviejo, Ecuador

Recibido: 16 de abril 2024 / Arbitrado: 20 de mayo 2024 / Aceptado: 15 de junio 2024 / Publicado 18 de julio 2024

RESUMEN

Existe consenso académico respecto a que el currículum debe ser impartido por competencias. Pero, queda pendiente el perfil docente destinado a impartirlas según las distintas áreas profesionales. Entonces ¿Cuál debería ser el perfil docente ideal universitario en el campo de ciencias de la salud en Ecuador? Y ¿Qué competencias debería tener en torno a las funciones sustantivas de la docencia universitaria? Consecuentemente, buscamos esbozar un perfil docente ideal para la docencia universitaria en ciencias de la salud en Ecuador y enumerar las competencias mínimas necesarias para cumplir sus funciones. Se realizó una revisión sistemática en los buscadores académicos en torno al perfil docente por competencias para la enseñanza en ciencias de la salud y se trabajó el concepto con la inteligencia artificial ©OpenAI. Como resultado de la revisión se encontró un mínimo de 83 competencias para el perfil docente planteado, de las cuales 22 corresponden a investigación, 28 a docencia, 15 a extensión y 18 a gestión. Ninguna de ellas se pudo asignar como específica del área de la salud. Se propone, un perfil con énfasis en competencias inherentes a los aspectos biopsicosociales, bioéticos y habilidades resultantes del ejercicio profesional. Finalmente, el trabajo con OpenIA sí evidenció competencias específicas vinculadas tanto a los aspectos bioéticos, como del ejercicio profesional específico y legal para Ecuador.

Palabras clave:

Perfil docente; Competencias; Universidad; Funciones sustantivas; Ciencias de la salud; Ecuador

ABSTRACT

There is academic consensus that the curriculum should be taught by competencies. However, the teaching profile intended to teach them according to the different professional areas remains pending. So, what should be the ideal university teaching profile in the field of health sciences in Ecuador? And what competencies should I have regarding the substantive functions of university teaching? Consequently, we seek to outline an ideal teaching profile for university teaching in health sciences in Ecuador and list the minimum competencies necessary to fulfill its functions. A systematic review was carried out in academic search engines regarding the teaching profile by competencies for teaching in health sciences and the concept was worked on with artificial intelligence ©OpenAI. As a result of the review, a minimum of 83 competencies were found for the proposed teaching profile, of which 22 correspond to research, 28 to teaching, 15 to extension and 18 to management. None of them could be assigned as specific to the health area. A profile is proposed with emphasis on competencies inherent to biopsychosocial, bioethical aspects and skills resulting from professional practice. Finally, the work with OpenIA did show specific competencies linked to both bioethical aspects and specific and legal professional practice for Ecuador.

Keywords:

Teaching profile; Competencies; University; Substantive functions; Health sciences; Ecuador



INTRODUCCIÓN

Conceptualmente, el término competencias, en el contexto educativo, no es unívoco y ha recibido incontables definiciones y acepciones acorde a diferentes autores y escuelas de pensamiento (Meirieu, 1991; Tobón, 2005; Tunning, 2007; García, 2008; Clavijo Cáceres, 2018; OCDE, 2019; Incháustegui, 2019; UNESCO 2022). Sin embargo, una de las acepciones más ampliamente aceptadas es la que indica la UNESCO (2022):

el desarrollo de las capacidades complejas que permiten a los estudiantes pensar y actuar en diversos ámbitos [...]. Consiste en la adquisición de conocimiento a través de la acción, resultado de una cultura de base sólida que puede ponerse en práctica y utilizarse para explicar qué es lo que está sucediendo (Cecilia Braslavsky).

En este sentido, la UNESCO en 1994 (Delors, 1994) agrupaba a las competencias y aún lo sigue haciendo en 4 grupos principales o dimensiones a las que denominó “pilares fundamentales de la educación”. Estos son: “Aprender a conocer” referido a las competencias disciplinares, “aprender a hacer”; si bien indisoluble del primero, este pilar contiene las competencias inherentes a la práctica profesional o el componente práctico de la teoría; “aprender a ser” o el desarrollo y consolidación de los valores humanos, la inteligencia, la sensibilidad,

sentido estético, responsabilidad individual, espiritualidad, entre otros y finalmente “aprender a vivir juntos” ó “saber convivir” que como el precedente incluye valores fundamentales para la convivencia armónica en sociedad (Delors, 1994). Más recientemente, la UNESCO (Sobe, 2021), en función a las lecciones aprendidas durante la pandemia COVID19 propuso una reelaboración de los cuatro pilares en una estrategia denominada “Procomún” presentado por David Bollier de The Next System Project como “a la vez un paradigma, un discurso, una ética y un conjunto de prácticas sociales”. La idea detrás de la nueva propuesta, es que los nuevos pilares se constituyan en un motor de transformación social dirigido a una sociedad más justa, equitativa, tolerante y empática (Sobe 2021). Consecuentemente, los nuevos pilares son ahora “aprender a estudiar, preguntar y coconstruir juntos” donde, desde un enfoque constructivista, al tiempo de enseñar a pensar, razonar correctamente, se piense en hacerlo como parte de un colectivo y en beneficio del mismo; “aprender a movilizarse colectivamente” donde el “hacer” de Delors (1994) se enfoque como el caso precedente en forma social o colectiva; “aprender a vivir en un mundo común”, un pilar que promueve valores como la tolerancia, la empatía, el altruismo en pos de evitar muchos de los problemas que surgieron durante la pandemia COVID19 y finalmente, “aprender a atender y cuidar” dirigido a motivar, promover y desarrollar competencias de autoconocimiento, cuidado personal (Mental y físico) coherentemente con los valores de altruismo, tolerancia y

empatía. A la fecha estos nuevos pilares no han sido implementados en artículos científicos vinculados a competencias docentes universitarias.

Para la UNESCO (2022) toda la educación debe enfocarse a partir de las competencias, ya que “la elección de la competencia como principio organizador del currículum es una forma de trasladar la vida real al aula”. Esto significa que la educación a través de competencias es la que mejor responde a la realidad de la sociedad en la era digital y contexto actual de globalización. En años recientes, la ONU, alertada por la reticencia de muchas universidades en diferentes países a incorporar el currículum por competencias, decidió en 2014 que el 15 de julio sea el “Día Internacional de las Competencias para la Juventud”. Sumado a ello y dado que la tasa de desempleo juvenil triplica la de otras edades, las UN (2018) consideran fundamental concentrar los esfuerzos en la educación por competencias como la forma más directa y eficaz de preparar a los jóvenes para el futuro. De igual forma, el objetivo 4 de desarrollo sostenible establece: “Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos” (UN 2018), mismo que implícitamente incluye el desarrollo de competencias como medio para concretarlo. Latinoamérica, heredera de la corriente y modelo académico Franco Napoleónico y salvo contadas excepciones, mantuvo una resiliencia considerable respecto a aceptar el currículum por competencias (Oppenheimer, 2010). Lo cual se ha visto

reflejado y evidenciado en los indicadores de investigación y desarrollo (PNUD, 2020; Schneegans et al., 2022). Por tanto, si bien actualmente existe un consenso en torno a la importancia de adoptar el currículum por competencias en Latinoamérica, todavía existe también una considerable resistencia a las mismas (Casanova et al., 2019; García et al., 2020; Richard y Contreras, 2021; Schneegans et al., 2022). Algunas universidades de Latinoamérica, alegan su implementación, pero en los hechos esto no se refleja acorde a los indicadores estudiados (Oppenheimer, 2010; Casanova et al., 2019). Esta situación quedó manifiesta, en muchos casos en forma exacerbada, durante la pandemia COVID19 donde debido a que la implementación de dicho currículum implica no sólo cambiarlo en lo formal, sino que también o sobre todo, exige un perfil docente coherente con las competencias que se desea desarrollar (Delors et al., 1996; UNESCO, 1999; Richard y Contreras, 2021a; 2021b). Como bien indican algunos investigadores investigadores (Popkewitz, 1995; Ángel Macías et al., 2017; Richard, 2018; Richard y Contreras, 2021b; Richard et al., 2021) resulta lamentable que en la educación universitaria se piense que con sólo un título profesional alcance para ejercer la docencia. Obviamente esto no significa, en modo alguno que un docente universitario pueda carecer de formación propia de su disciplina, pero tampoco implica omitir y/o minimizar la formación pedagógica, ya que sin ella es imposible llevar a buen puerto el currículum (Díaz Barriga, 2006; Ángel Macías et al., 2017; Richard, 2018; Richard, 2021).

Complementariamente, los profesionales que ejercen la docencia en el área de la salud en general realizan un trabajo empírico de enseñanza, que se apoya o fundamenta en construcciones propias, en su experiencia o en modelos aprendidos de sus propios maestros. Como bien afirman Ángel-Macías et al.: “Esta situación deja de manifiesto el olvido de que la docencia universitaria es otra profesión” (2017). Misma que involucra un alto riesgo y responsabilidad social debido al intrincado tejido de las funciones sustantivas universitarias y las competencias emergentes de este; que, como la propia profesión médica, la docente incluye a los estudiantes como seres humanos en una intrincada relación de variables biopsicosociales (Richard, 2018). Varios autores (Popkewitz, 1995; Ángel Macías et al., 2017; Richard y Contreras, 2021b; Richard et al., 2021) coinciden en afirmar que un auténtico docente universitario es el que genera conocimiento desde su área temática de investigación y pedagógica en la academia, Esto implica necesariamente convertirse en crítico de su práctica y producir conocimiento desde ella, con la clara finalidad de propiciar el crecimiento y mejoramiento social, pedagógico y científico aplicando las competencias desarrolladas en estos campos. Dicho de otro modo, utiliza el conocimiento generado y asimilado como letra y música de sus canciones en su docencia, el perfil del cantautor (Richard y Contreras, 2021b). Por tanto, aquellos docentes que incumplen con los criterios mencionados y se limitan a aplicar políticas públicas generados por otros deberían considerarse sencillamente

“técnicos” (Popkewitz, 1995; Ángel Macías et al., 2017), o en otros términos, el perfil del docente de “karaoke” que replica lo producido por docentes genuinos (Richard y Contreras, 2021b; Richard et al., 2021).

Durante la pandemia y la virtualidad asociada a ella evidenció como nunca antes la carencia de docentes competentes y creíbles, es decir de “cantautores”. En este sentido, el síntoma y signo mas obvio y manifiesto fue la ausencia de estudiantes en las clases presenciales virtuales convocadas por tales docentes en la generalidad de los casos; mientras que, en otros, en los que la asistencia era impuesta u obligada, se podía evidenciar apatía, silencio y cámaras apagadas de los estudiantes como respuesta a perfiles docentes carentes de convocatoria y/o credibilidad (Ramallo, 2020; Elgueta, 2020). En este contexto se manifestó en forma exacerbada la paradoja de las competencias: “Ningún docente puede desarrollar en los estudiantes las competencias que el propio docente no posee” (Richard et al., 2021).

Por tanto, para recuperar la credibilidad y la confianza social y académica; la academia (Autoridades, egresados, docentes y estudiantes) se vio obligada, con una actitud y pensamiento crítico a retomar, los principios reformistas y posreformistas y capitalizar el talento humano integro y creíble en un contexto de competencias (Casanova et al., 2019; Richard y Contreras, 2021; Richard et al., 2021). Por otro lado, y no menos importante se debe considerar que las principales funciones sustantivas de la universidad (docencia, investigación, extensión y gestión) poseen

competencias intrínsecas a su función y como en el caso anterior, la falta de muchas de ellas ha sido evidenciada también en muchas universidades en Latinoamérica (Oppenheimer, 2010). Entre ellas las que destacan en la mayor parte de la bibliografía son las inherentes al pilar sustantivo de la investigación (Braslavsky y Acosta, 2018; Dáher et al., 2018; Richard et al., 2021; Schneegans et al., 2021; Paz y Estrada, 2022; Vallejo López et al., 2022) más que a cualquier otro.

En el caso de las ciencias de la salud, como indican distintos autores, el perfil docente, además de las competencias inherentes a la docencia universitaria y sus funciones sustantivas debería poseer otras, en función a que las ciencias de la salud implican profesiones de alto riesgo y responsabilidad social (Sutton et al., 2019; Acosta y Quiles, 2021; Vallejo López et al., 2022). Por otro lado, y no menos importante como bien lo indicó la UNESCO en 2023, frente a la reciente aparición de la Inteligencia Artificial (IA) especialmente la denominada ChatGPT3, la educación superior lejos de mantenerse al margen del desarrollo de la misma debe necesariamente desarrollar las competencias adecuadas para su uso en docencia, investigación y extensión (Sabzalieva, 2023). En función al sucinto panorama expuesto precedentemente surgen las preguntas ¿Cuál debería ser el perfil docente ideal universitario en el campo de ciencias de la salud en Ecuador?, ¿Qué competencias debería tener en torno a las funciones sustantivas que caracterizan la docencia universitaria? ¿Cuál sería la respuesta a estas preguntas de una

IA? Por tanto, los objetivos planteados son: Esbozar un perfil docente ideal para la docencia universitaria en ciencias de la salud en Ecuador desde el análisis bibliográfico tradicional y en comparación con lo postulado a partir de la IA GPT3, que permita efectivizar exitosamente el currículo por competencias y enumerar sucintamente las competencias que debería tener para cumplir sus funciones en torno las funciones sustantivas de investigación, docencia, extensión y gestión.

MÉTODO

La presente investigación tiene el carácter de revisión sistemática cualitativa, descriptiva y reflexiva (Eguia, 2014), cuyo propósito fue dar una visión propositiva del perfil docente en ciencias de la salud por competencias en la educación superior latinoamericana, pero especialmente para Ecuador. Para ello se realizó una revisión bibliográfica utilizando los buscadores de Google Académico, Scielo, Latindex y Scopus sin especificación de rangos de fecha y tanto en idioma español como inglés. Los criterios de inclusión fueron “competencias educación superior” “competencias docentes” “competencias docentes salud” “competencias docentes ciencias de la salud” y sus traducciones respectivas al inglés. Luego de una lectura rápida de títulos y resúmenes se seleccionaron aquellas investigaciones referidas exclusivamente a competencias docentes universitarias en Latinoamérica en general y Ecuador en particular y las específicas para ciencias de la salud. En este trabajo consideramos para el análisis

las competencias acordes a la clasificación tradicional de dimensiones de la UNESCO (Delors, 1994) en detrimento de la más actual (Sobe, 2021) debido a que esta última no aparece aún en la bibliografía analizada. De igual forma, muchas competencias aparecen conceptualmente planteadas de diferente forma, pero mantienen una misma esencia de contenido en diferentes trabajos por lo que, en estos casos, se optó por unificarlas a fin de evitar una repetición innecesaria de conceptos similares. Dado que estamos literalmente inmersos en la era de la inteligencia artificial y su aplicación tanto en el campo de la educación superior como de la investigación y las ciencias de la salud (Ocaña Fernández et al., 2019; Ávila Tomás et al., 2021); posteriormente y luego de analizar los resultados obtenidos en la presente revisión, se decidió contrastar los mismos trabajando con la inteligencia artificial de acceso libre global © Open AI API ChatGPT3. Para esto se utilizó la opción denominada Playground que permite crear prototipos o proyectos de soluciones basadas en GPT3 (Generative Pre-Trained Transformed) específica para trabajos que involucren a la red neuronal en trabajos científicos en forma escrita, entre otros. En nuestro caso, se formularon las siguientes preguntas directas escritas con carácter de criterio de inclusión en la ventana principal de Playground donde actúa el motor GPT3: “Competencias que debe reunir un docente universitario en ciencias de la salud” y más específicamente “Competencias que debe reunir un docente universitario en ciencias de la salud en Ecuador (DUCS)” a

fin de corroborar las virtudes que se afirma posee la misma como auxiliar en temas de investigación científica. Las variables de ajuste de la red neuronal utilizados fueron los siguientes: Modelo utilizado “Da Vinci-003” por ser el más completo y avanzado de los cuatro preexistentes (Da Vinci, Curie, Babbage y Ada). La opción Temperatura, fue utilizada por defecto en 0,7 grados. Esta opción controla la aleatoriedad del texto generado, donde el valor 0 hace que el motor GPT3 sea determinista, generando siempre la misma salida para una entrada de texto determinada. El valor máximo para este parámetro es de 1 en el cual el motor GPT3 toma la mayor cantidad de riesgos y usa la máxima creatividad, pero a costa de cometer más errores también. El parámetro TopP fue dejado en su valor por defecto en el valor 1. Este parámetro también está vinculado al anterior y por tanto a la aleatoriedad de respuestas. Finalmente, en relación a la variable Maximun Length Token, parámetro referido a la cantidad de palabras que puede contener la respuesta; para cada pregunta directa se solicitó dos respuestas contenidas en el valor por defecto, 250 tokens o palabras y 2500 tokens. Esto fue realizado con la expresa finalidad de tener la respuesta contenida estándar que el GPT3 proporciona, pero también la de mayor desarrollo posible. En tal sentido fijar el segundo valor de este parámetro en 2500 tokens demostró ser “holgado” para las preguntas formuladas dado que en ningún caso las respuestas de la IA superaron las 1000 palabras o tokens.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

A partir de la revisión y análisis de la bibliografía citada, se encontró dos aspectos sustanciales a considerar de estos estudios. En primer lugar, se evidencia que muchas competencias enunciadas como parte del perfil universitario en general se superponen en entre las diferentes funciones sustantivas del quehacer universitario aquí consideradas (Investigación, docencia, extensión o interacción social y gestión) lo cual es comprensible dado que las mismas no pueden ser consideradas como compartimentos estancos sin relación entre ellas. Por el contrario, todas ellas confluyen en un círculo lógico que sustenta la función y esencia académica (Richard y Contreras, 2021a; 2021b). De igual forma, la mayoría de las competencias incluyen dos o más de las dimensiones consideradas (Delors, 1994). Esto último resulta lógico ya que, si se analizan epistemológicamente, muchas de ellas para su aplicación (hacer) requieren de conocimiento previo (saber) y no pocas veces de un criterio ético o moral (ser) y social (convivir). Entonces, en esta revisión, encontramos un total de 86 grupos de competencias: 23 grupos para la función sustantiva de la investigación (26 %, Fig.1), 29 para la docencia (34%, Fig.1), 16 para la extensión (18%, Fig.1) y 18 para la gestión universitaria (22%, Fig.1) (Tablas 1 a 4). Como se podrá notar, la mayoría de ellas son consensuadas por los diferentes autores consultados, pero también se evidencia el solapamiento mencionado de muchas de ellas en las diferentes funciones sustantivas. Esto es

comprensible dado que muchas tareas docentes, de investigación y extensión necesitan de competencias de gestión para materializarse, por ejemplo. A su vez y como indican algunos autores la investigación proporciona la “letra y música” del cantautor en la docencia entre otros (Richard y Contreras, 2021b; Richard et al., 2021). La mayoría de los grupos de competencias se centran en la función sustantiva de la docencia (n=29) lo cual evidenciaría una tendencia a resaltar dichas competencias, tradicionalmente dejadas de lado o limitadas simplemente a una sola: Dictar clases (Clavijo Cáceres, 2018). De idéntica forma, encontramos numerosas (n=23) que surgen de la función sustantiva de la investigación, otra función relegada, postergada, ignorada en la academia latinoamericana y a la fecha incluso todavía no bien comprendida en su contexto académico, social, económico y cultural (Oppenheimer, 2010; Ruiz Ramírez, 2010; Rivera García et al., 2017; Clavijo y Cáceres, 2018; Rivera García Paipay et al., 2020; Richard y Contreras, 2021b; Schneegans et al., 2021; Vallejo López et al., 2022). Por otro lado, para la Reforma de 1918, la extensión consistía en “dar cuenta a la sociedad que nos sustenta” y la función de la divulgación no era otra que la de compartir en términos coloquiales con la sociedad que nos sustenta la solución encontrada a sus problemas a través de la investigación (Richard y Contreras, 2021b). Lamentablemente en las últimas décadas se ha ido tergiversando la función de la extensión o reinterpretada de diferentes formas, pero lo cierto es que, por dichos motivos, la academia

ha ido perdiendo el concepto de “institución referente” social y cultural, contestataria política, etc. en favor del concepto de institución “fábrica” de profesionales (Oppenheimer, 2010; Richard y Contreras, 2021b). De aquí la importancia de rescatar su esencia epistémica, pero sobre todo implementar las competencias de dicha función sustantiva. Una tendencia que, al menos en papel donde aparecen 15 grupos de competencias, parece ir retomando el rol protagónico que siempre debió tener en torno a la importante función social de las mismas. Finalmente, las competencias inherentes a la gestión, función tradicionalmente relegada a autoridades y personal administrativo, aparecen en forma numerosa (n=18, Fig. 1) y ampliamente vinculadas a las demás funciones sustantivas, algo comprensible y sobre todo justificable en la actualidad. Efectivamente, el docente en su carácter o perfil de “cantautor” debe ser también un gestor en la acepción más amplia del término y transversalizando esta competencia al resto de las funciones sustantivas ya que el docente debe ser capaz de gestionar grupos de trabajo interdisciplinarios en investigación, inter e intracátedra, en el trabajo curricular, institucional, interinstitucional, etc. (Mas Torello, 2011; 2012; Maldonado, 2016; Clavijo Cáceres, 2018). En relación a las competencias específicas de las ciencias de la salud, los artículos que refieren a las mismas, incluyen competencias comunes a otras o todas las áreas del conocimiento (Ángel Macías et al., 2016; Sutton et al., 2019; Zaldivar Acosta, 2021; Vallejo López et al., 2022). Es decir, no se

percibe que alguna de las competencias pudiera ser aplicable exclusivamente a las ciencias de la salud. En todo caso podría pensarse que algunas competencias inherentes al “saber ser” como el desarrollo de valores éticos y morales deberían aplicarse más enfáticamente en estas carreras. Sin embargo, tampoco se ha observado esto explícita o enfáticamente. Asimismo, algunos autores, se limitan a dividir a las competencias docentes solo en las categorías de “generales” y “específicas” sin filiación con las funciones sustantivas de la academia y para las específicas sólo se limitan a indicar que se trata de las propias del ejercicio de la profesión sin explicitarlas (Tuning, 2007; Clavijo Cáceres, 2018, Ramírez Morán et al., 2022). En este sentido, Freidson (1985) refiere e indica que en la definición de una profesión es necesario considerar, entre otras variables, habilidades y manejo adecuado de los conocimientos disciplinares y la forma de aplicación de los mismos, así como el potencial de desarrollar organizaciones reconocidas legal y legítimamente, y especialmente la habilidad de regulación en torno a su práctica profesional en un contexto regulado por principios éticos. Por tanto, la profesión desde esta perspectiva debería considerar el análisis y desarrollo permanente de su aplicación práctica. Esto incluye sin duda, el ejercicio de debatir críticamente las condiciones externas e internas que se desea alcanzar (Freidson, 1985; Ángel-Macías, 2017). Para Popkewitz (1995), entre otros (Acosta y Quiles, 2021; Bordieu, 2003; Richard, 2004; 2018; Richard y Contreras, 2021b), un docente universitario

genuino, es como se comentara previamente aquel capaz de producir conocimiento nuevo e innovador desde su práctica académica de investigación pedagógica (“Cantautor”, Richard y Contreras, 2021b). Esto implica que además de generar conocimiento nuevo, debe convertirse en un crítico de su propia práctica con la finalidad de propiciar un crecimiento y mejoramiento continuo de la misma en pos de lograr un impacto social. Consecuentemente, el perfil docente universitario actual en el área de salud y al menos en Ecuador, no cumpliría con los descripto y mencionado precedentemente para el perfil ideal de académico investigador y en general los profesores se limitan a realizar una práctica docente improvisada sustentada en la creencia de que con la formación disciplinar es suficiente para poder impartir una asignatura (Tenti-Fanfani, 2003; Oppenheimer, 2010; Richard y Contreras, 2021; Richard et al. 2021; Vallejo López et al., 2022). Lo cierto es que implementar un currículo por competencias requerirá de un perfil general que reúna las competencias aquí detalladas (Tablas 1 al 4 y Fig. 1). Consecuentemente, y tomando los preceptos de Freidson (1985) proponemos que las competencias requeridas para el perfil docente en educación médica y ciencias de la salud en general, en función a la responsabilidad social inherente a dicha profesión se deberían diferenciar de las restantes en el mayor énfasis de aquellas inherentes al saber ser, los principios biopsicosociales, el conjunto de valores y código ético y deontológico propio de las ciencias de la salud y las habilidades adquiridas

a partir del ejercicio profesional de su carrera.

De hecho, lo anterior coincide con lo planteado por la inteligencia artificial © Open AI API al contrastar lo que la misma considera competencias generales para los docentes universitarios y las que considera para un DUCS (Tabla 5a). Nótese en el primer caso que la AI por un lado pudo sintetizar las competencias generales de tal manera que las 10 competencias sugeridas incluyen en esencia, prácticamente a todas las aquí analizadas a partir de diferentes autores y para las diferentes funciones sustantivas. La IA luego redujo a 7 las competencias para la DUCS, pero amplió más el concepto. Sin embargo, como el análisis aquí realizado de la bibliografía consultada, la IA no pudo enumerar competencias estrictamente específicas a la docencia en ciencias de la salud (Ver Tabla 5b). Sorprendentemente, la IA al especificarle que indique las competencias docentes universitarias en ciencias de la salud para Ecuador, señaló un total de 15 competencias. La mayoría de ellas, de una manera u otra se superponen conceptualmente con las previas y las aquí revisadas; sin embargo, las competencias sugeridas por la IA 10 al 15 (Tabla 5c) y especialmente del 11 al 15 (Tabla 5c) no solo no están incluidas en los análisis previos de la IA sino que tampoco se las encontró en la literatura analizada, donde muchas competencias mencionadas como “específicas” para el área de salud, en realidad no lo son. En este caso, en especial la 11 a la 15, sin duda alguna pueden ser designadas como competencias específicas del perfil docente en ciencias de la salud y aplicables

pertinentemente al contexto ecuatoriano. Estas incluyen competencias específicas vinculadas tanto a los aspectos bioéticos (saber, ser, convivir), como del ejercicio profesional específico (Saber, hacer, convivir) y legal (saber, hacer, ser, convivir)

En el caso de la competencia 11 (Tabla 5c) la IA especifica que debe tener la capacidad para desarrollar y evaluar programas de promoción de la salud porque los programas de promoción de la salud son una parte importante de apoyo al bienestar de la comunidad. Estos programas ayudan a mejorar los estilos de vida, reducir el riesgo de enfermedades y promover la salud mental. Estos programas también ayudan a mejorar la calidad de vida de la comunidad, al proporcionar información sobre los factores de riesgo para enfermedades y promover la adopción de hábitos saludables. El rol de un docente universitario en esto es crítico, ya que pueden ayudar a educar a los estudiantes sobre la prevención y promoción de la salud y evaluar los efectos de los programas de promoción de la salud. Esto ayudaría a mejorar la calidad de vida de la comunidad y prevenir enfermedades. En el caso de la competencia 12 (Tabla 5c) la IA indica que el docente debe tener conocimiento de la legislación y normativa vigente en el ámbito de la salud para poder preparar a sus estudiantes para el futuro, para que puedan trabajar de forma segura y cumplir con los estándares de calidad establecidos, además de enseñar a sus estudiantes las directrices establecidas por las autoridades sanitarias y la forma en que se deben cumplir. Esto

ayudaría a los estudiantes a comprender la importancia de seguir los estándares establecidos por la ley y los requisitos legales que se deben cumplir para prestar servicios de salud de calidad. Esta información también ayudaría a los estudiantes a prepararse para su práctica profesional y a prepararse para posibles situaciones legales que puedan surgir en su carrera. El conocimiento de la legislación y normativa vigente ayudaría al docente a asegurarse de que los estudiantes estén al tanto de los cambios y desarrollos en el ámbito de la salud. El conocimiento de esta información también permitiría al docente ayudar a sus estudiantes a comprender mejor los procesos normativos, estándares y leyes vigentes en el ámbito de la salud. Contribuyendo con ello a estar preparados para sus futuras carreras profesionales. No menos importante sobre todo en el contexto ecuatoriano, la competencia 15 (Tabla 5) que la IA señala como específica para el DUCS es la necesidad de tener conocimientos de la cultura y tradiciones de la comunidad en la que desarrolla la docencia para poder promover el bienestar de la población local. El conocimiento de la cultura y tradiciones de la comunidad permitiría al docente entender mejor los problemas de salud de la población local y abordarlos de forma adecuada. Además, permitiría al docente ajustar su enseñanza a las necesidades locales y lograr una mejor interacción con la comunidad. Finalmente, el conocimiento de la cultura y tradiciones puede inspirar nuevos enfoques de investigación y soluciones innovadoras para los problemas de salud de la comunidad.

Asimismo, en relación con la competencia 13 (Tabla 5c); la IA indica para el perfil DUCS que debería tener conocimiento de la ética profesional en el ámbito de la salud porque los estudiantes necesitan tener una comprensión de los principios éticos en el ámbito de la salud para poder desempeñar su trabajo de forma adecuada y responsable. Los principios bioéticos están referidos a la forma en que los profesionales de la salud deben comportarse en el ejercicio de su profesión, teniendo en cuenta los derechos y el bienestar de los pacientes y la vida. De esta manera, los docentes universitarios en ciencias de la salud deben estar al tanto de la ética profesional y bioética en el ámbito de la salud para poder dar a sus estudiantes una comprensión de los principios éticos y bioéticos con los que deben regirse.

Curiosamente, la IA no menciona o propone como competencia, el uso y aplicación de la IA en la educación superior o como parte de las competencias docentes a pesar de las recomendaciones de la UNESCO (2023) en tal sentido.

Todo lo expuesto muestra un panorama de una complejidad creciente en la medida que tanto la academia como sus docentes se convierten en objetos, sujetos y problemas de estudio. Dicha complejidad estudiada en profundidad muestra que la profesión docente, vista desde las competencias, dista mucho de ser lo sencillo que se plantea en muchos contextos o desde un punto de vista reduccionista limitado a creer que sólo se trata de compartir lo que se sabe

CONCLUSIONES

El perfil ideal en torno a las funciones sustantivas de la universidad que caracterizan a la docencia universitaria en forma genérica será aquel que idealmente también pueda cumplir con los 83 grupos de competencias indicadas y sintetizadas en la presente revisión. Mismas que consideramos que no son todas. En este sentido resulta evidente que el contexto social, político, cultural, económico de una región o área del conocimiento influirá sesgando la importancia relativa de muchas ellas. En artículos específicos de docencia en ciencias de la salud, las competencias indicadas para dicha área no mostraron competencias específicas que pudieran justificar o fundamentar como tales al contrastarlas con las consignadas en artículos de competencias docentes en general. Sin embargo, sí se pudo notar en algunos casos un sesgo en la dimensión del “saber ser” al hacer énfasis en temas de bioética y valores en general. Consideramos entonces que el perfil docente por competencias en ciencias de la salud sería el que cumple con las competencias aquí indicadas, completadas por aquellas que hacen un especial énfasis en los aspectos bioéticos y biopsicosociales que caracterizan la misma. A estas se deben sumar como estrictamente específicas las inherentes al ejercicio profesional en ciencias de la salud (Especialmente vinculadas a promoción de salud y prevención de enfermedades), al conocimiento del contexto legal de la profesión y al conocimiento de cultura y tradiciones locales orientadas en el área de salud también. El uso de inteligencias artificiales demostró

complementar pertinentemente el trabajo de revisión aquí realizado.

REFERENCIAS

- Acosta, M. Z., & Quiles, O. L. (2021). Percepción de competencias docentes en profesores universitarios de Ciencias de la Salud. *Educación médica*, 22, 420-423. <https://doi.org/10.1016/j.edumed.2021.02.002>
- Aguilera Eguía, R. (2014). ¿Revisión sistemática, revisión narrativa o metaanálisis? *Revista de la Sociedad Española del Dolor*, 21 (6), 359-360. <https://dx.doi.org/10.4321/S1134-80462014000600010>
- Ángel-Macías, M. A., Ruiz-Díaz, P., & Rojas-Soto, E. (2017). Propuesta de competencias profesionales para docentes de programas de salud en educación superior. *Revista de la Facultad de Medicina*, 65 (4), 595-600. <https://doi.org/10.15446/revfacmed.v65n4.58620>
- Ávila-Tomás, J. F., Mayer-Pujadas, M. A., & Quesada-Varela, V. J. (2021). La inteligencia artificial y sus aplicaciones en medicina II: Importancia actual y aplicaciones prácticas. *Atención Primaria*, 53(1), 81-88. <https://doi.org/10.1016/j.aprim.2020.04.014>
- Bain, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Trad. Óscar Barberá. Universitat de Valencia. España.
- Berkeley, A. (2004). *Research skills for management studies*. New York: Routledge.
- Braslavsky, C., & Acosta, F. (2018). La Formación en Competencias para la Gestión y la Política Educativa: Un Desafío para la Educación Superior en América Latina. REICE. *Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación*, 4(2). <https://revistas.uam.es/reice/article/view/10078>
- Bourdieu, P. (2003). *El oficio del científico, ciencia de la ciencia y reflexividad*. Barcelona: Anagrama.
- Campos, D. (2018). Definición de las competencias científicas del potencial científico tecnológico humano del Ministerio del Interior. *Ciencias de la Información*, 49 (1), 25-32. <http://cinfo.idict.cu/index.php/cinfo/article/view/902/561561575>
- Casanova-Romero, I., Canquiz-Rincón, L., Paredes-Chacín, I., & Inciarte-González, A. (2018). Visión general del enfoque por competencias en Latinoamérica. *Revista de Ciencias Sociales*. 24(4), 114-125. <https://n9.cl/e708>
- Clavijo Cáceres, D. (2018) Competencias del docente universitario en el siglo XXI. *Revista Espacios* 39 (20): 1-22. <https://www.revistaespacios.com/a18v39n20/a18v39n20p22.pdf>
- Curay Correa Patricia, & Ramón Luisa Patricia. (2021). El storytelling en la gamificación: Planificación de una guía didáctica. *ReHuSo: Revista de Ciencias Humanísticas y Sociales*. 6 (2): 101-113. <https://doi.org/10.5281/zenodo.5512910>
- Dáher Nader, J. E., Panunzio, A. P., & Hernández Navarro, M. I. (2018). La investigación científica: una función universitaria a considerar en el contexto ecuatoriano. *Edumecentro*, 10 (4), 166-179. <http://www.revedumecentro.sld.cu/index.php/edumc/article/view/1249>
- Delors, Jacques (1994). "Los cuatro pilares de la educación", en *La Educación encierra un tesoro*. México: El Correo de la UNESCO, pp. 91-103. <https://www.uv.mx/dgdaie/files/2012/11/CPP-DC-Delors-Los-cuatro-pilares.pdf>
- Díaz Barriga, Ángel. (2006). El enfoque de competencias en la educación: ¿Una alternativa o un disfraz de cambio? *Perfiles educativos*, 28 (111), 7-36. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982006000100002&lng=es&tlng=es
- Elgueta Rosas, M. (2020). ¿Hay alguien ahí?

- Interacciones pedagógicas con cámaras apagadas en tiempos de pandemia. *Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho*, 7 (2): 1-8. <https://doi:10.5354/0719-5885.2020.60556>
- Freidson E. (1985). The theory of professions: state of the art. In: Dingwall R, Lewis P, editors. *The sociology of the professions: lawyers and doctors and others*. London: MacMillan Press; 1985. p. 19-37
- García, L. S. (2008). Modelo sistémico basado en competencias para instituciones educativas públicas. Moreli, CIDEM, Mexico.
- García-Cedeño, G., Vélez-Loor, M., Franco-Zambrano, C., & Ormaza-Bermello, M. (2020). Educación por competencias: Una posibilidad reordenadora del currículo pensada en emergencia escolar por COVID-19. *Episteme koinonia*, 3 (5), 223-237. <http://dx.doi.org/10.35381/e.k.v3i5.770>
- Gonzales, I., y López, A. (2010). Sentando las bases para la construcción de un modelo de evaluación a las competencias docentes del profesorado universitario. *Revista de investigación educativa*, 28 (2), 403-423. <https://revistas.um.es/rie/article/view/109431>
- Gutiérrez-Hinestroza, M., Silva-Sánchez, M., Iturralde-Kure, S., & Mederos-Machado, M. C. (2019). Competencias profesionales del docente universitario desde una perspectiva integral. *Killkana Social*, 3(1), 1-14. <https://doi.org/10.26871/killkanasocial.v3i1.443>
- Guzmán, A., Oliveros, D., y Mendoza, E. (2019). Las competencias científicas a partir de la gestión del conocimiento en Instituciones de Educación Superior. *Signos: Investigación en sistemas de gestión*, 11 (2), 21-40. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6990349>
- Hernández Arteaga, I.; Alvarado Pérez, J. C. & Luna, S. M. (2015). Creatividad e innovación: competencias genéricas o transversales en la formación profesional. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 44, 135-151. <https://bit.ly/3nlWReG>
- Incháustegui Arias, J. (2019). La base teórica de las competencias en educación. *Educere*, 23(74), 57-67. Recuperado de <http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/educere/article/view/13803>
- Maldonado, B. (2016) Gestión universitaria y formación por competencias. Editorial de la Universidad de las Fuerzas Armadas ESPE. 125 p. Ecuador. <https://repositorio.espe.edu.ec/bitstream/21000/11681/1/Gestion%20Universitaria.pdf>
- Mas Torello, O. (2011). El profesor universitario: sus competencias y formación. *Revista de Curriculum y formación de profesorado*. 15 (3): 195-211. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56722230013>
- Mas Torello, O. (2012). Las competencias del docente universitario: la percepción del alumno, de los expertos y del propio protagonista. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 10(2), 299-318. <https://riunet.upv.es/handle/10251/141319>
- Masiá Clavel, J. (1995) ¿Qué educación y para que persona? En *Aula de Ética* (Ed.), *La ética en la universidad*. Orientaciones básicas. Bilbao: Universidad de Deusto.
- McLellan, H. (2007) Digital storytelling in higher education. *J. Comput. High. Educ.* 19, 65-79 (2007). <https://doi.org/10.1007/>
- Meinardi, E. (2010). *Educación en ciencias*. Buenos Aires: Paidós.
- Meirieu, P. (2002). *Aprender, sí. Pero ¿Cómo?*, Barcelona: Octaedro, S.L.
- Moreno Bayardo, M. G. (2011). La formación de investigadores como elemento para la consolidación de la investigación en la universidad. *Revista de la educación superior*, 40(158), 59-78. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602011000200004&lng=es&tlng=es.
- Naciones Unidas (2018), *La Agenda 2030 y*

- los Objetivos de Desarrollo Sostenible: una oportunidad para América Latina y el Caribe (LC/G.2681-P/Rev.3), Santiago. <http://hdl.handle.net/11520/23423>
- Naranjo Grisales, F. y Rúas Amaya, Y. A. (2020). Storytelling como herramienta educativa. Bogotá: Fundación Universitaria del Área Andina. 10.33132/26654644.1878
- Ocaña-Fernández, Y., Valenzuela-Fernández, L. A., & Garro-Aburto, L. L. (2019). Inteligencia artificial y sus implicaciones en la educación superior. *Propósitos y Representaciones*, 7(2), 536-568. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n2.274>
- OCDE. (2019). El trabajo de la OCDE sobre educación y competencias. Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. <https://www.oecd.org/education/El-trabajo-de-la-ocde-sobre-educacion-y-competencias.pdf>
- Oppenheimer, A. (2010) ¡Basta de historias! La obsesión latinoamericana con el pasado y las 12 claves del futuro. pp. 422. México, Random House.
- Palacios Rozo, J., Ortiz Quevedo, J., Nuñez Uribe, J., & Porras Rojas, I. (2019). Competencias sociales en docentes universitarios en la ciudad de Bogotá. *Conocimiento Global*, 4(2), 57-68. <https://conocimientoglobal.org/revista/index.php/cglobal/article/view/45>
- Paz, C. L. y Estrada, L. (2022). Condiciones pedagógicas y desafíos para el desarrollo de competencias investigativas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 24, e09, 1-17. <https://doi.org/10.24320/redie.2022.24.e09.3937>
- Perrenoud P. (2004) Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: profesionalización y razón pedagógica. México D.F. Graó
- Perrenoud P. (2007) Diez nuevas competencias para enseñar. 5th ed. Barcelona: Editorial Graó.
- Pinto, A., y Cortez, O. (2017). ¿Qué piensan los estudiantes universitarios frente a la formación investigativa? *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 15(2), 57-76. <https://polipapers.upv.es/index.php/REDU/article/view/6059>
- PNUD (2020). Informe sobre Desarrollo Humano 2020. La próxima frontera. El antropoceno y el desarrollo humano, Programa de Naciones Unidas para el desarrollo.
- Popkewitz T. (1995) La relación entre poder y conocimiento en la enseñanza y en la formación docente. *Propuesta educativa*. 6 (13): 30-43
- Ramallo, M. (2020). La tradición formalista en la enseñanza del derecho y su impacto en la formación práctica. *Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho*, 7 (1), 9-42. <https://doi:10.5354/0719-5885.2020.54934>
- Richard, E., (2003). Docencia y liderazgo en el tercer milenio. Ed. Asoc. Humboldt. La Paz. <https://bit.ly/2WTQLJ4>
- Richard, E. (2004). Universidad, docencia, política y sociedad en Bolivia. Reflexiones en torno al perfil docente investigador universitario ideal para el tercer milenio, en Bolivia. Pp 3 – 41. En: Barral Zegarra, R. (Ed.). 2004. Educadoras nuevas, educadores nuevos. Editorial Ayni Ruway. La Paz, Bolivia. <https://bit.ly/3BE0QIS>
- Richard, E. (2018). La investigación científica y la praxis profesional en la universidad del siglo XXI: Panorama de Bolivia y Latinoamérica. Ensayo. Pp: 69-85. En: L. Vargas Espinoza, J. Tinto Arandes, M. Florez Guzman, E. Herrera de Alvarado, E. Gea Izquierdo (Comp.). Avances e Innovación en la Administración y Gerencia en Salud. CIDE Centro de Investigación y Desarrollo Ecuador. <https://bit.ly/3gQwyuV>.
- Richard, E. (2021) Competencias profesional docentes en educación superior. Dossier académico. Univ. Mayor de San Andrés, Posgrado en Ciencias de la Educación.

- Richard, E. y D. I. Contreras Zapata. (2012). Educación Ambiental para el Tercer Milenio: Un enfoque epistemológico, pedagógico, legítimo y legal. Instituto de Investigaciones Convenio Andrés Bello. 418 p. La Paz. Bolivia. <https://bit.ly/36e09IO>
- Richard, E., y D. I. Contreras Zapata (2021a). El círculo lógico vivencial de la investigación científica como estrategia de enseñanza y modalidad de aprendizaje de metodología de la investigación. Estudio de caso (Ecuador). *Interconectando Saberes*, 5 (11): 57-71. 10.25009/is.v0i11.2666.
- Richard, E. y D.I. Contreras Z. (2021b). Pseudociencia y pseudoeducación: Una mirada crítica a la academia en tiempos de pandemia COVID19 (SarsCoV2) en Latinoamérica. En: E. Campechano Escalona y R. Casialpud Canchala (Eds). Una mirada latinoamericana a la pandemia COVID-19: Reflexiones desde las ciencias sociales y las humanidades. Ed. Uniagustiniana (Cali, Colombia) y Ed. Univ. César Vallejo (Piura, Perú). <http://dx.doi.org/10.13140/RG.2.2.23739.95521>
- Richard, E., Contreras Zapata, D., y Maillard Bauer, P. (2021). Legalidad y legitimidad de la asistencia obligatoria a clases teóricas y portafolios de evidencias en instituciones públicas de educación superior de Ecuador. *Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho*, 8(1), 283-304. <https://10.5354/0719-5885.2021.60394>
- Reiban, R. (2018). Las competencias investigativas del docente universitario. *Universidad y Sociedad*, 10 (4), 75-84. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S221836202018000400075
- Rojas, M. (2011). Docencia y formación investigativa universitaria. *Magister. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 4 (7), 121-136.
- Saravia, M. (2008). Calidad del profesorado: Un modelo de competencias académicas. *Revista de Investigación Educativa*, 26(1),141-156. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=2833/283321884008>
- Rivas Tovar, L. A. (2011). Las nueve competencias de un investigador. *Investigación administrativa*, 40 (108), 34-54. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2448-76782011000200034&lng=es&tlng=es.
- Rivera García CG, Espinosa Manfugás JM, Valdés Bencomo YD. (2017) La investigación científica en las universidades ecuatorianas: Prioridad del sistema educativo vigente. *Rev Cubana de Educ. Sup.* 36(2) https://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0257-43142017000200011&lng=es&tlng=es
- Rivera Paipay, K. M., Pejerrey Rivas, Y. A., Saldaña García Rosell, A. E., & Tello Moncada, L. A. (2020). Competencias científicas para la investigación en docentes de educación superior en tiempos de COVID-19. *INNOVA Research Journal*, 5(3.2), 47–63. <https://doi.org/10.33890/innova.v5.n3.2.2020.1584>
- Ruiz Ramírez, J. (2010). Importancia de la investigación. *Revista Científica*, 20 (2), 125-126. <http://www.redalyc.org/pdf/959/95912322001.pdf>
- Sobe, N.W. (2021) Reelaborar cuatro pilares de la educación para sustentar el procomún. LAB de Ideas de Los Futuros de la Educación de la UNESCO. <https://es.unesco.org/futuresofeducation/ideas-lab/sobe-reelaborar-cuatro-pilares-educacion-sustentar-procomun>
- Schneegans, S.; Lewis, J. y T. Straza (editores) (2021) Informe de l'UNESCO sobre la Ciencia: La Carrera contra el Reloj para un Desarrollo más Inteligente. UNESCO: Paris. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000377250_spa
- Sutton, L. H., Montalvo, A. O., & Lara, F. G. (2019). Evaluación de las competencias docentes en las ciencias de la salud. Editorial El Manual Moderno.
- Tenti-Fanfani E. (2003) Algunas dimensiones

- de la profesionalización de los docentes: representaciones y temas de la agenda política. Buenos Aires: IPE-Buenos Aires. <https://goo.gl/VEvR7z>
- Tobón, S. (2005). Formación basada en competencias. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica. Bogotá: Ecoe <http://www.ecoediciones.com/wp-content/uploads/2016/08/Formacion-integral-y-competencias.pdf>
- Trejo, M. D. y García, F. (2009). Pedagogía de la investigación. Revista de la Asociación Mexicana de Metodología de la Ciencia y de la Investigación, 1 (1), 135-141
- Tuning., P. (2007). Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina. Informe Final - P. Buenos Aires
- UNESCO, 1999. Conferencia mundial sobre Educación Superior, 1998: La educación superior en el siglo XXI. CD ROM Interactivo. Ed. Unesco. Paris. <https://bit.ly/3nqG5Lc>
- UNSDG (Grupo de las Naciones Unidas para el Desarrollo Sostenible) (2018) Desarrollo sostenible en América Latina y el Caribe: Desafíos y ejes de política pública. Grupo de Desarrollo Sostenible de las Naciones Unidas para América Latina y el Caribe, Panamá Editores. <http://www.undg.org/lac>
- UNESCO (2022). Oficina Internacional de educación. Enfoque por competencias. <http://www.ibe.unesco.org/es/temas/enfoque-por-competencias>
- Vallejo López, A. B., F. R. Valdez Aguagallo, L. D. Ramírez Moran, G. M. Muñoz Villacres, L. S. Muñoz Villacres. (2022) La investigación en los estudios universitarios para el desarrollo de competencias científicas en las áreas salud-educativa-social. Dirigido a docentes y estudiantes del nuevo milenio – 3Ciencias, Editorial Área de Innovación y Desarrollo, S.L. <https://doi.org/10.17993/CcyLL.2022.35>
- Vidal Moruno, M. (2019). Enseñar a investigar: Desafío para la Universidad del Siglo XXI|. Dictamen Libre, 14(24), 69–87. <https://doi.org/10.18041/2619-4244/dl.24.5466>
- Villarroel, V., y Bruna, D. (2017). Competencias Pedagógicas que caracterizan a un docente universitario de excelencia: Un estudio de caso que incorpora la perspectiva de docentes y estudiantes. Formación universitaria, 10(4), 75-96. <https://dx.doi.org/10.4067/S071850062017000400008>
- Zabalza MA. (2006) Las competencias docentes del profesorado universitario: calidad y desarrollo profesional. Madrid: Narcea S.A.

Redes sociales y convivencia escolar: bajo el régimen escópico de la vida digital

Social networks and school coexistence: under the scopic regime of digital life

Bertha Isabel Nisperuza Beleño

berthanisperuza@umecit.edu.pa

<https://orcid.org/0000-0003-0351-4376>

Universidad Metropolitana de Educación, Ciencia y Tecnología, Ciudad de Panamá, Panamá

Marcela Angelina Aravena Domich

domich2@yahoo.com

<https://orcid.org/0000-0002-6951-0960>

Universidad Metropolitana de Educación, Ciencia y Tecnología, Ciudad de Panamá, Panamá

Ensayo recibido 21 de diciembre 2023 / arbitrado 02 de febrero 2024 / aceptado 20 de marzo 2024 / Publicado 18 de julio 2024

RESUMEN

En plena sociedad del conocimiento, la educación ha enfrentado grandes cambios con la llegada del internet, tics, redes sociales y las plataformas digitales al aula de clases. Se han abierto nuevas posibilidades de relación, dejando al sistema educativo en una disyuntiva constante sobre los beneficios de las herramientas tics y el manejo que se debe dar en las distintas etapas escolares a las plataformas móviles de uso social. Las redes sociales como lugar de encuentro y de convergencia, genera facilidad en como enlazan distintas personas y se comunican a través de imágenes, videos, emoticones o memes, logran despertar sentimientos y emociones, marcando un like o viralizando la información, manteniendo a los internautas en un régimen escópico, en espera constante de nuevas publicaciones para así seguir viendo, opinando, dando 'me gusta' y compartiendo información. Las redes sociales, están en las escuelas determinando, la forma en que se relacionan y se comunican los estudiantes, alterando la convivencia escolar.

Palabras clave:

Educación; Tics; Régimen escópico; Redes sociales; Convivencia escolar

ABSTRACT

In the midst of a knowledge society, education has faced great changes with the arrival of the internet, tics, social networks and digital platforms to the classroom. New relationship possibilities have opened up, leaving the educational system in a constant dilemma about the benefits of ICT tools and the management that should be given to mobile platforms for social use at the different school stages. Social networks as a place of meeting and convergence, generate ease in how different people link and communicate through images, videos, emoticons or memes, they manage to awaken feelings and emotions, marking a like or viralizing the information, keeping Internet users in a scopic regime, constantly waiting for new publications in order to continue viewing, giving opinions, liking and sharing information. Social networks are in schools determining the way in which students relate and communicate, altering school coexistence.

Keywords:

Education; ICTs; Scopic regime; Social networks; School life



INTRODUCCIÓN

Las tecnologías de la comunicación y la información se han instalado en la educación. Los programas educativos no están exentos del uso y manejo de ciertas herramientas para transmitir y construir en los estudiantes, conocimientos nuevos. Sin embargo, las redes sociales han ampliado la forma de percibir el mundo. La presencia de una vida digital que convoca a los sujetos a formar parte de las redes sociales y a generar información constante, permite a los usuarios mostrarse y generar conversaciones.

Las reformas educativas que se han venido construyendo con el surgimiento y desarrollo de las Tics, se han quedado cortas a la hora de medir el nivel de masificación de dichas tecnologías en la población estudiantil y juvenil. Tal es el caso de las redes sociales, las cuales no fueron diseñadas para ser integradas a currículos o planes escolares, pero tienen una presencia inevitable en las aulas de clase.

Desde el quehacer del docente se pueden plantear alternativas de integración con este nuevo invitado, pero si no se disponen de recursos físicos y académicos para abordar dichas estrategias, la solución se puede salir de las manos. Datos de la UNESCO (2023), afirman que la capacitación docente en Tics, no es prioridad para las políticas educativas de algunos países, dejando que un 54% de la normatividad sobre competencias digitales sean dirigidas por los agentes privados de telecomunicaciones.

Ante la oleada incesante de información, los jóvenes y sobre todo los adolescentes,

se idealizan en una cita obligada con la actualidad, traducida a su propio lenguaje en las redes sociales. Esta manera de llegar a ellos, ha facilitado la inclusión de estas aplicaciones al aula de clases, de manera directa o indirecta.

Ese es el régimen escópico que nace de la necesidad de los grupos o individuos de sentirse unidos a algo o pertenecientes a la nueva cultura, tal como lo afirman Contreras y Marín (2022), este régimen escópico les ofrece la oportunidad de mostrar un ser ideal que puede trascender con ideas o simplemente acciones que llaman la atención de los usuarios de la red.

La escuela no ha sido ajena a la llegada de este régimen, pero si debe tomar cartas en el asunto, antes de que la llamada “democratización” de la información de las redes sociales empiece a tergiversar los contenidos académicos, los maestros se sustituyan por ‘influencers’ y las normas de convivencia en la escuela pasen a ser tomadas como castigos sin fundamento pedagógico.

El presente artículo busca ser un espacio de reflexión sobre el régimen escópico de las redes sociales y el alcance que está teniendo en el público adolescente, llegando a afectar la convivencia en los establecimientos educativos, los cuales se han quedado cortos con normas que aplican en muchos casos a la vida escolar física y desconoce lo que trasciende en la vida digital de los estudiantes.

Fenómenos como el ciberacoso, están siendo cada vez más recurrentes en los espacios educativos físicos, teniendo un

desarrollo en la virtualidad, repercutiendo en acciones negativas en el aula de clases. Situaciones como los mostrados por Arias (2021)

el hecho del ciberbullying, el cual, es una modalidad de acoso que se presenta como una de las alteraciones a nivel virtual. En este caso, se presentan situaciones de burlas por los grupos de WhatsApp destinados para el desarrollo de algunos elementos relacionados con el mal uso del mismo, situación que pone en riesgo la estabilidad de la convivencia escolar. (p.133)

De esta manera, se deja planteada la pregunta sobre la relación de las redes sociales, la convivencia escolar mediado por el régimen escópico, que supone ser un mostrar/mirar que caracteriza a lo que los jóvenes ven, hacen y publican, que recae principalmente, en una visual marcadamente estética hacia el cuerpo y que caracteriza el modo de vivir moderno de la juventud.

Este ensayo se divide en cinco partes, comienza abordando las Redes sociales y la información masiva, luego desarrolla el régimen escópico de la cotidianidad digital, posteriormente, la convivencia escolar entre el mundo físico y el digital. Incorpora también, ¿Qué hacer?: Redes Sociales y Escuela, finalmente ofrece algunas conclusiones, que no cierran el tema sino que permite seguir reflexionando sobre la educación en los entornos digitales.

Redes sociales y la información masiva

Actualmente, el mundo digital, se ha convertido en la plaza de conversación de jóvenes y adultos, sitios de convergencia de ideas y cotidianidad, algo comparado con las esquinas de barrio en los años 80's, lugares donde los muchachos socializaban acerca de temas de interés de la época.

Hoy en día, este sitio físico se trasladó a las redes sociales y plataformas digitales, logrando mantener en línea hasta por 6 horas corridas a los chicos (López, 2022), en una continua actualización de información, entretenimiento y comunicación.

Desde la familia, el distanciamiento de los jóvenes ha ido en aumento, dado que los jóvenes ocupan cada vez más tiempo en las redes sociales y menos a la interacción de las relaciones familiares y sociales, tal como lo afirma el estudio de Álvarez De Sotomayor y Carril (2001)

Si bien es cierto que el uso de Internet por los menores suele percibirse como conflictivo por el empleo de tiempo que suele acaparar, hay que tener en cuenta además una larga lista de otros problemas, y diversos riesgos, a los que se enfrentan los adultos y sus hijos en relación con las aplicaciones digitales. (p. 127)

La penetración de la comunicación digital ha ido a un ritmo acelerado desde la creación de las redes sociales en el año 2003, hasta la fecha, en la que los trinos y reporteros de

las plataformas digitales son consumidos por millones de usuarios, algunos sin reflexionar siquiera sobre la veracidad de la información que reciben.

Se han creado más de 100 redes sociales en todo el mundo, entre las más conocidas están Facebook, Twitter, Instagram, LinkedIn, YouTube, Tik Tok, Pinterest, entre otras y según cifras de Hootsuite (2020), alrededor de 1.4 mil millones de personas acceden mensualmente a Facebook, logrando un impacto significativo en la generación de contenidos e intercambio de información en grupos y páginas web.

Estas redes sociales han sido llamadas horizontales, por la manera en la que se publica de forma más amplia, para cualquier tipo de público, de ahí se crean grupos con intereses comunes, sin perder la naturaleza de generalización y masificación que permite el acceso de cualquier persona. Por lo general, estas redes pueden ofrecer a los usuarios la posibilidad de pertenecer a distintos grupos de interés, sin que esto altere su participación a nivel global dentro de la misma.

De acuerdo con el Informe Global digital (2022) realizado por Hootsuite y We Are Social, el uso de las redes sociales en la actualidad ha ido creciendo, hasta llegar a lugares que nunca habían estado atentos a tanta información, captando al mismo tiempo más consumidores de todas las edades.

El consumo de información y adhesión a las redes sociales, en especial Facebook, ha ido en constante crecimiento desde su creación por Mark Zuckerberg, en octubre de 2003 cuando apenas daba sus primeros pasos

con el nombre de Facemash. Los más atraídos por este tipo de red de comunicación global han sido los adolescentes.

Se estima que, en estos momentos, los usuarios de las redes sociales han aumentado, tras la pandemia, como lo muestra el Informe Global Digital (2022), se ha alcanzado un total de 4,700 millones a inicios de julio de 2022. Entre muchas razones, debido al encerramiento al que se vieron enfrentados muchas personas en el mundo y que encontraron un aliciente en publicaciones de redes sociales, ya sea como espectador o creador de contenidos.

Aunque la llegada de las nuevas tecnologías a la educación, no ha sido concertada previamente con las autoridades educativas ni con los pedagogos influyentes, el devenir de la misma sociedad ha implicado que dichas tecnologías sean satanizadas por un amplio sector de eruditos educativos, tal como lo plantea la Unesco en uno de sus más recientes estudios,

En 14 países, se ha concluido que el mero hecho de estar cerca de un dispositivo móvil distrae a los estudiantes y tiene un efecto negativo en el aprendizaje. Sin embargo, menos de una cuarta parte ha prohibido el uso de teléfonos inteligentes en las escuelas. (2023, p. 5)

Dejando claro que se está tomando la herramienta como una de las culpables del fracaso educativo, y que todavía no tiene solución a la mano.

El régimen escópico de la cotidianidad digital

Las facilidades que ofrecen estas aplicaciones y la amigable interfaz de usuario, llevan a que muchos adolescentes y público en general, queden amarrados a una pantalla y en muchos casos, queden aferrados a la obtención de un like o del crecimiento en el número de visitas a sus publicaciones.

Tal como lo afirman Brea (2007) y Noain (2016), se está observando un régimen escópico o régimen del mirar y el ver en las redes sociales. Acompañado de la necesidad de aprobación que tiene el usuario.

Cuando se habla de régimen escópico, se entiende que, “se refiere a los modos de ver que se constituyen en una forma de producción de lo visual movilizados por la escuela” (Sosa Gutiérrez & Chaparro Cardozo, 2014, p.4).

Al ser un fenómeno mundial, el uso de las redes sociales ha modificado las dinámicas de comunicación entre jóvenes y adultos, quienes pueden compartir imágenes, contenido audiovisual y opiniones sin ninguna restricción o confirmación de veracidad, esto convierte a las redes sociales en una potente herramienta de desinformación y cuna de intolerancia digital.

Muestra de eso, son las constantes discusiones sobre temas políticos y económicos en las que se enfrascan grupos opositores y seguidores de los gobiernos actuales, los cuales han encontrado en las redes sociales el lugar ideal para ventilar información sobre sus gestiones y logros, al mismo tiempo que se ataca al sector opositor en la carrera. Se estima que 41.8 millones de colombianos son

usuarios activos de redes sociales, destacando que a un 63,6% le inquieta la veracidad de los datos publicados en internet y a un 35,8% le preocupan cómo pueden usar sus datos personales en las redes o sitios web, Informe Global digital (2022).

Las redes sociales, como Facebook, Instagram, X (antes Twitter), entre otras, han cambiado significativamente la forma en la que interactúa con el mundo visual. Estas plataformas han creado nuevos regímenes escópicos que definen lo que está permitido ver y lo que está prohibido mostrar, logrando captar la atención de usuarios que al principio eran detractores de las mismas.

Los jóvenes son consumidores potenciales de cualquier dato sobre artistas, actualidad o retos, por lo que también deben ser los protagonistas de estrategias de orientación acerca de las redes. En este sentido Dans y Muñoz (2022) afirman que,

escuchar a los adolescentes y a las adolescentes cuando reflexionan sobre sí y, en particular, compartir sus reacciones sobre el uso de las redes sociales, favorece un mejor conocimiento acerca del protagonismo que otorgan a la tecnología, y permite identificar las bases para el desarrollo de una exitosa competencia digital. (p.11)

Las redes sociales aprovechan el régimen escópico para atraer a los individuos bajo la noción de mostrar identidad y juntarse con los suyos, busca a través de las imágenes crear

mini sociedades que comparten además de ideas y sentimientos, un mismo pensar y forma de expresión por medio de la imagen.

Según Contreras y Marín (2022), los regímenes escópicos en las redes sociales se pueden encontrar de diferentes formas; entre estas, la primera sería la presentación individual del ser, mostrando imágenes de acuerdo a la percepción que tiene el individuo del él mismo, buscando aceptación en la audiencia, seleccionando lo que quiere mostrar de sí mismo, idealizando así su propio ser.

La segunda, es la interacción propia con el mundo, ya que, al idealizarse el individuo como lo que sueña ser, su participación en los grupos gira entorno a los ideales de cada integrante del grupo, y así la visión que tienen de la realidad y los hechos que comparten.

La tercera y muy expandida es la simbolización propia de las nuevas dinámicas de comunicación visual, el uso de emoticones, imágenes, memes, que reemplazan a la palabra escrita para expresar emociones, sentimientos, posturas ante un tema determinado o simplemente quieren expresar opiniones.

Al tener tanta influencia en grandes cantidades de público al mismo tiempo, las redes sociales también generaron nuevos mecanismos de influencia y poder, donde con solo grabar un video de cualquier parte del mundo y compartirlo se habla de una “democratización” de la información, con el riesgo de las “fake news”, que son un constante en la retrasmisión de información.

El poder del régimen escópico de las redes sociales en la audiencia juvenil no va a ser contrarrestado por sanciones, prohibiciones o censura. Se debe trabajar desde los entornos formales del individuo como la familia y la academia, de la mano, con estrategias claras y flexibles. Si bien es cierto que estas no han sido diseñadas para ser aplicadas en el ámbito educativo, este escenario no ha sido ajeno a la invasión de las redes y su sacudida en el comportamiento juvenil no es indiferente. Para la Unesco (2023), es una labor que solo puede cumplir la escuela.

Resulta esencial aprender a vivir tanto con la tecnología digital como sin ella; tomar lo necesario de la abundancia de información e ignorar lo innecesario; y dejar que la tecnología respalde la conexión humana en la que se basan la enseñanza y el aprendizaje, pero nunca que la sustituya. (p. 22)

La convivencia escolar entre el mundo físico y el digital

La convivencia escolar refiere a las interacciones de la comunidad educativa, docentes, padres y estudiantes. En la era digital, la convivencia escolar se ha expandido entre el mundo físico y el digital. Así, enfrenta desafíos únicos como la generar una convivencia sana y pacífica, pero también está el acoso cibernético y la pérdida de la privacidad.

La escuela no ha sido ajena a la llegada de las redes sociales a las distintas dinámicas

de la sociedad actual, especialmente a la vida de jóvenes estudiantes, tal como lo expresa la Unesco (2023)

La tecnología digital empieza a ser omnipresente en la vida diaria de las personas. Está llegando a los rincones más alejados del planeta. Está incluso creando nuevos mundos, en los que cuesta discernir las líneas entre lo real y lo imaginario. (p. 21)

Para reconocer las afectaciones de las redes sociales en la convivencia escolar, es preciso conocer lo que se entiende por convivencia escolar, desde el presente estudio, dadas las distintas concepciones que tiene el término a nivel gramatical y social.

En efecto, para este artículo se tomará la declaración de Delors, 1996, en los Cuatro Pilares de la educación y citado por Fierro-Evans & Carbajal-Padilla (2019), donde se toma la convivencia escolar como “el proceso de aprender a vivir juntos se encuentra en el corazón del aprendizaje y puede verse, por lo tanto, como el fundamento crucial de la educación” (p.4)

La escuela como eje esencial de la transformación de las sociedades se ha visto afectada en forma negativa por la invasión de las redes sociales en las aulas, sin pedir permiso, dichas redes han logrado captar la atención de estudiantes y docentes, encargándose de las nuevas tendencias dentro y fuera de los salones de clase.

Distintos autores consideran que son

más las desventajas para la educación, que las fortalezas que dichas herramientas pueden traer al sistema. Algunas de estas consideraciones vienen desde el mismo nacimiento de internet, como afirman Livingstone and Helsper, 2008, McAfee, 2012 citados por Shin, & Kang (2016), “estudios anteriores han sugerido que niveles más altos de uso de Internet pueden aumentar la probabilidad de que los adolescentes adopten conductas riesgosas en línea” (p.4), hablando de los peligros de la internet y en especial para la población juvenil.

Entretanto, la tecnología gana terreno cada día con más rapidez en todos los ámbitos de la vida cotidiana de los estudiantes, sin que los docentes y orientadores puedan alcanzar ese ritmo acelerado, según Unesco (2023)

Solamente la mitad de los países cuentan con normas sobre el desarrollo de competencias relacionadas con las TIC para los docentes. Aunque el 5% de los ataques de programas secuestradores van dirigidos al sector educativo, son pocos los programas de capacitación docente en los que se trata la ciberseguridad. (p. 8)

Dicho esto, es importante traer a colación las reflexiones de otros autores a favor de las Tics en cuanto a esta nueva extensión de los individuos, tal como Díaz Quichimbo (2021), quien afirma que, refiriéndose a las posibilidades que las redes sociales pueden

traer a la práctica educativa.

Las redes sociales pueden implementarse como un recurso para que los maestros compartan información con los estudiantes y viceversa. Son parte de la vida cotidiana de la mayoría de los individuos: todos quienes usan un smartphone tienen al menos una red social instalada, con la cual se comunican e interactúan con familiares, amigos o compañeros. (p.2)

Dans y Muñoz (2022), dando cuenta de la nueva tarea que le queda a la escuela en cuanto al uso de las redes sociales y plataformas de entretenimiento

conviene señalar la necesidad de implementar planes en varios niveles: no solo en aspectos puramente instrumentales, sino que también faciliten el conocimiento, el aprendizaje emocional e incluyan formación ética, a partir de las evidencias del uso real de las redes y las consecuencias que comportan en la juventud. (p.12)

Para garantizar una orientación integral alrededor de las redes sociales, su uso y sus contenidos es importante verificar la calidad de la información que se difunde y la calidad de usuarios que la comparten. En este sentido la Unesco (2023), considera que se debe

enfaticar de igual manera en la creación de contenidos, “las competencias en creación de contenidos digitales incluyen seleccionar formatos de entrega y crear activos de texto, imagen, audio y vídeo; integrar el contenido digital; y respetar los derechos de autor y las licencias” (p.16), dada la actual demanda de profesionales dedicados a las carreras digitales.

Cuando se habla de convivencia escolar, el tema de las redes sociales toma un papel de catalizador de buenas o malas conductas dentro y fuera de la red. La posibilidad de crear sus propios grupos que comparten intereses e ideas, también se vuelve el foco de agresiones e intolerancia, cuando hay opiniones contrarias a las del grupo en general.

Así como se forman mini sociedades en la escuela, que son evidentes en los horarios de recreo o descanso, en la red se fortalecen los lazos, compartiendo contenidos comunes que realzan la identidad de grupo. Por tanto, se considera que uno de los aspectos a trabajar en la educación actual, es la forma de convivir dentro y fuera de la vida digital. Tal como lo afirma Botías Rubio (2018),

En cuanto a los aspectos negativos podemos hacer referencia a la violencia que estas redes muestran a los adolescentes aumentando la agresividad en las relaciones sociales y haciendo que esta capacidad de relación social disminuya. Además, la existencia de anonimato unido a la posibilidad de falsificar tu identidad, permite la

creación de conductas inadecuadas que pueden marcar el futuro de una persona que se encuentra en una etapa de crecimiento personal. (p.33)

Se deberían recoger estrategias que ayuden a todos los usuarios de la red a una autorregulación del tiempo que pasa al frente de las pantallas y que busque la reflexión crítica sobre lo que consumen a diario en las distintas redes y plataformas.

Los inicios de la convivencia digital van más allá de simples regulaciones gubernamentales y prohibiciones de los dispositivos móviles en el aula de clases. Los maestros como agentes de transformación deben orientar y motivar a los jóvenes para una convivencia sana en la red y por supuesto un mejor entendimiento en las aulas físicas.

Aspectos como el bullying, ahora trasladado al mundo digital como ciberacoso deben ser atendidos desde el salón de clases como un conflicto capaz de trascender los desempeños académicos. Ya son muchos los casos en los que este tipo de intolerancia se ha transformado en problemas con agravantes serios, tal como lo informó una red de noticias nacional, “el 37% de las niñas y mujeres jóvenes en el país han experimentado casos de violencia en línea. Los tipos de violencia en línea más frecuentes son: acoso sexual, humillación y difamación” (Vélez, 2023, p.2).

El aumento en las conductas dañinas para la convivencia escolar, va en aumento en distintos lugares del mundo, según un estudio de Brochado, Soares y Fraga en 2016, citado

por Orts y Peña, (2020, p.), “Con relación al ciberacoso, en una revisión de 159 estudios, se encontraron prevalencias de entre el 1 % y el 61,1 %, existiendo una tendencia a disminuir estas conductas en la preadolescencia y aumentar entre los 14-15 años...”, refiriéndose al aumento del acoso y el ciberacoso en España.

El problema de la convivencia escolar en las instituciones colombianas, no ha mejorado con el acceso a las plataformas digitales de uso social, y se ha ido convirtiendo en dolencias de tipo mental, como la depresión y los trastornos de déficit de atención. El portal de noticias de Colombia El Tiempo afirma que, “Según un estudio de la organización ‘Internacional Bullying Sin Fronteras’, entre 2020 y 2021 se reportaron en Colombia más de 8.900 casos graves de acoso o ciberacoso” (Bernal, 2023, p.1).

Además de ser un latente foco de intolerancia y malos ejemplos a nivel mundial, también hay que considerar que en materia de convivencia escolar las redes pueden llegar a fortalecer lazos de respeto y mejorar la comunicación en contextos alejados, los cuales dan a conocer sus buenas prácticas a través de las redes.

Tal es el caso del estudio de la Universidad Santo Tomás de la mano de los investigadores Oscar Yecid Aparicio Gómez, Olga Lucía Ostos Ortiz y Mauricio Cortés Galleg, que en el año 2018 decidieron hacer de las redes sociales un lugar de convergencia para ideas de paz, con estudiantes de la comunidad oriental. Llama la atención, que en para este estudio se toman las fortalezas de las redes, en la comunidad

estudiantil.

¿Qué hacer?: Redes Sociales y Escuela

Aunque el uso de las redes sociales es muy diverso, y los docentes pueden sentirse confundidos sobre la perspectiva que se debe tener en cuenta, es importante considerar lo que comparten Aparicio Gómez, et al (2019),

Se requiere aportar a los demás desde la convicción, pero con un discurso inclusivo; desde la diversidad, pero valorando al interlocutor por quien es, no por lo que representa; desde el reconocimiento, pero en las mismas condiciones para todas las personas. (p.22)

Observando el crecimiento del uso de las redes en las escuelas, las estrategias se deben encaminar desde el principio en el conocimiento acerca del cuidado de la información personal, los riesgos de publicar información delicada en los perfiles y otras consideraciones. Con este propósito el estudio de Prats Fernández et al., enfatiza en la “Relación con familiares adultos y maestros en torno al mundo tecnológico” (2018, p. 119), presentando a los padres de familia y tutores como orientadores del uso de las redes, cumpliendo con un principio de diálogo y confianza entre adultos y adolescentes.

La población juvenil busca respuestas inmediatas, que pueden conectarlos con otros pares, con las mismas inquietudes y esperanzas, a través de las redes sociales. La escuela ha actuado en este sentido de forma

tímida y sin dirección conjunta, pues muchos han atacado el uso de Tics mientras otros buscan solución en ellas mismas. Para autores como Soler Fonseca disciernen que,

Ante la multiplicidad de transformaciones sociales, hay que reconocer que la participación constante y activa de los jóvenes consolidó los intereses y las prácticas comunicativas a través de las TIC. A pesar de todo, la reflexión y planeación de estas tecnologías en la vida de los adolescentes, ha sido de trabajo débil y poco intencionado desde la escuela. (2016, p.236)

Trabajar en equipo, recapacitando sobre un uso productivo y saludable de las redes en las instituciones educativas y en el hogar es una misión obligatoria para la escuela y la familia. Hacerlos conscientes de las realidades que los rodean y de las oportunidades que pueden perder por estar detrás de una pantalla, como lo plantea el informe de Romero (2023), “Conectarse constantemente sólo restará tiempo a la interacción humana, lo que perjudica a los adolescentes que deberían estar disfrutando de su juventud y pasando tiempo de calidad con los demás, en lugar de mirando una pantalla” (p.1).

Para Toukoumidis, se deben tomar iniciativas educativas generales, desarrollando un paradigma crítico y reflexivo frente a la información que se consume,

La educación de las audiencias tiene que ver con el acceso, el uso y la creación de productos mediáticos, en cualquier soporte tecnológico, destrezas que convierten a los consumidores en agentes prosumidores. De este modo, los medios inciden en las audiencias y, en la nueva sociedad, las audiencias también inciden en los medios a través de sus opiniones y acciones en las redes sociales. (2022, p.45)

De esta forma, los docentes como orientadores de los procesos académicos y culturales en las regiones, son los primeros llamados a capacitarse de forma crítica en el uso de las redes sociales, salir del régimen escópico para hacer parte del grupo espectador que piensa y analiza antes de compartir la información, siendo respetuosos con los internautas que navegan la red y que al mismo tiempo son consumidores de contenidos.

CONCLUSIONES

Las redes sociales se instalaron en la sociedad y en la educación. Su uso es extenso por la facilidad de interacción, aumentado después de la pandemia, adultos, jóvenes y niños, interactúan permanentemente en las redes sociales. En la cultura de lo visual, es la imagen la que da cuenta de una realidad que se lee y se interpreta. Principalmente, una mirada hacia lo estético, el cuerpo y la

felicidad. Eso se interpreta con otra imagen (like, emoticones u otros comentarios). Bajo esta cultura, los adolescentes se sienten abstraídos y, de cierta manera, hay un poder de atracción y de ser como “otros” y de “pertenecer a”. En este sentido, el régimen escópico es aquel que permite qué ver y qué mostrar a los espectadores.

Para fomentar una convivencia escolar saludable entre el mundo físico y el digital, es importante que los estudiantes, el personal docente y los padres trabajen juntos para establecer reglas claras y expectativas para el comportamiento en línea. También es importante que los estudiantes aprendan habilidades digitales y de ciudadanía digital para ayudarlos a navegar en línea de manera segura y responsable 1. Por otro lado, No es recomendable que maestros y familia miren a otro lado y dejen que las cosas sigan su marcha, sin acciones de regulación y orientación. Para los estudiantes las redes se convirtieron en una extensión de la vida social de la escuela, claro, con la facilidad de accesibilidad que se tiene a ellas y el acostumbamiento a esta interacción por largos periodos de tiempo, en algunos casos dejando de lado los compromisos académicos o la misma interacción familiar.

Repensar en el régimen escópico de esta ciber sociedad y buscar una estabilidad entre la vida real y la digital, aprovechando los beneficios que se obtienen de esa conexión mundial como la comunicación con personas de otras naciones que comparten ideas e intereses, la democratización de la información y la apertura de información académica y científica desde los distintos

museos y bibliotecas mundiales, es la misión de la educación de la sociedad del conocimiento, buscando la reflexión y el sentido crítico de usuarios y consumidores de contenido en la red.

Finalmente, las tics están instaladas en la sociedad. El problema está en su uso. Se pueden utilizar para mejorar aprendizajes, habilidades, destrezas, conocimientos en las personas y los adolescentes o, utilizarlas como una herramienta que permitan causar daño a otros individuos, especialmente con los que se comparte al interior de la institución educativa. En este sentido, el régimen escópico debería educar a los usuarios sobre una sociedad con menos violencia las comunidades; a difundir información correcta en la forma en que las personas piensan y se comportan. Por ello, las redes sociales como extensión del régimen escópico, puede ser una herramienta útil para la educación y la comunicación desarrollando en los usuarios consciencia de los riesgos y desafíos asociados con el uso de las redes sociales, con responsabilidad y reglas claras en el comportamiento en línea en la vida digital.

REFERENCIAS

- Educación médica, 22, 420-423. <https://doi.org/10.1016/j.edumed.2021.02.002>
- Álvarez-De-Sotomayor, I. D., & Carril, P. C. M. (2021). Internet y redes sociales: un desafío a la convivencia familiar. *Educatio Siglo XXI*, 39(2), 123–142.
- Aparicio Gómez, O., Ostos Ortiz, O. L., & Cortés Gallego, M. (2019). Redes sociales, tejidos de paz. *Hallazgos*. <https://doi.org/10.15332/2422409x.4999>
- Arias, B. (2021). La convivencia escolar a la luz de los nuevos escenarios pedagógicos virtuales. *Trascendere*, 2(3). 121- 136.
- Bernal, A. T. R. (2023). Ciberacoso: la delgada línea entre la depresión y la ansiedad. <https://www.eltiempo.com/tecnosfera/novedades-tecnologia/ciberacoso-la-delgada-linea-entre-la-depresion-y-la-ansiedad-752740>
- Botías Rubio, D., Botías Pelegrín, M., & Alarcón Vera, I. (2018). El Papel de las Redes Sociales en Educación. En *Transforming education for a changing world* (pp. 335–342). Adaya Press.
- Contreras Medina, F. R., & Marín, A. (2022). Arte y política en el sostenimiento de los regímenes escópicos. *Alpha (Osorno)*, (54), 102-122.
- Dans-Álvarez-de-Sotomayor, I., Muñoz-Carril, P. C., & González-Sanmamed, M. (2022). Usos y abusos de las redes sociales por estudiantado español de Educación Secundaria. *Revista Electrónica Educare*, 26(3), 354-369.
- Díaz Quichimbo, D. M., Crespo Asqui, J. D., & Contreras Moina, M. J. (2022). Las redes sociales para fomentar la interculturalidad en la educación superior. *Revista Andina de Educación*, 5(1), 1–7. <https://doi.org/10.32719/26312816.2022.5.1.10>
- Digital Report (2022). El informe sobre las tendencias digitales, redes sociales y mobile. *We Are Social Spain*. <https://wearesocial.com/es/blog/2022/01/digital-report-2022-el-informe-sobre-las-tendencias-digitales-redes-sociales-y-mobile/>
- Fierro-Evans, C., & Carbajal-Padilla, P. (2019). Convivencia Escolar: Una revisión del concepto. *Psicoperspectivas*, 18, 9–27.
- López, C. (2022, marzo 1). Casi el 37% de los adolescentes pasa más de 6 horas con el móvil. <https://www.lavanguardia.com/vida/20220301/8090849/37-adolescentes-pasa-mas-6-horas-movil.html>

- Orts, C. Q., & Peña, L. R. (2020). El perdón ante el acoso y el ciberacoso escolar: ¿Por qué es tan importante entrenarlo en la adolescencia? Colección Actualidad (Centro de Estudios Andaluces), (91), 1-18.
- Prats Fernández, M. A., Torres-Rodríguez, A., Oberst, U., & Carbonell, X. (2018). Diseño y aplicación de talleres educativos para el uso saludable de internet y redes sociales en la adolescencia: descripción de un estudio piloto. *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*. *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*. Núm. 52, 111-124.
- Romero, T. (2023, febrero 8). Conclusión de las redes sociales en los adolescentes. https://timoneda.es/redes/conclusion-de-las-redes-sociales-en-los-adolescentes/?expand_article=1
- Shin, W., & Kang, H. (2016). Adolescents' privacy concerns and information disclosure online: The role of parents and the Internet. *Computers in Human Behavior*, 54, 114-123.
- Soler Fonseca, A. M. (2016). La confianza de los adolescentes escolarizados en las redes sociales virtuales. *Praxis & saber*, 7(15), 231-246 <https://doi.org/10.19053/22160159.v7.n15.2016.5734>
- Sosa Gutiérrez, P. A., & Chaparro Cardozo, E. (2014). Regímenes escópicos, disciplinamiento y sujetos. La educación artística en la escuela colombiana. *Praxis & saber*, 5(9), 211. <https://doi.org/10.19053/22160159.3002>
- Toukoumidis, A. L. T., Gutiérrez, I. M., & Hinojosa, M. (2022). Educación de las Audiencias y Desinformación en las Redes Sociales. En *Perspectivas Transdisciplinarias sobre la Comunicación Estratégica Digital* (pp. 42–52). McGraw Hill.
- Vélez, C. G. (2023). Alarmantes cifras de menores que han sido víctimas de ciberacoso en Colombia. [https://www.lafm.com.co/colombia/alarmantes-cifras-de-menores-que-han-sido-victimas-de-](https://www.lafm.com.co/colombia/alarmantes-cifras-de-menores-que-han-sido-victimas-de-ciberacoso-en-colombia)

Escuelas normales y formación inicial: una trama social, histórica y compleja

Normal schools and initial training: a social, historical and complex web

Magaly Hernández Aragón

Magaly.haragon@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-7842-5197>

**Universidad Autónoma “Benito Juárez” de Oaxaca,
Oaxaca, México**

Ensayo recibido 09 de noviembre 2023 / arbitrado 12 de enero 2024 / aceptado 24 de marzo 2024 / publicado 18 de julio 2024

RESUMEN

La formación inicial del profesorado normalista en México y, en gran parte del mundo, se ha constituido como uno de los temas más recurrentes en el campo de la investigación educativa. El análisis y comprensión de su constitución y desarrollo, demanda situarla como un constructo social, histórico, cultural y político. En este sentido, en el presente texto se desarrolla una mirada relacional histórica entre la articulación de las escuelas normales, la profesión docente y la formación inicial. A partir de ello, se subraya los cambios experimentados en la configuración de la formación del docente normalista mexicano, en función del mismo devenir social e histórico, pero también de los posicionamientos ideológicos que abanderara cada gobierno, de los intereses económico-políticos, así como de las mismas exigencias internacionales; por lo tanto, se evidencia las relaciones de poder que se entrecruzan para dar forma y contenido a los procesos formativos del profesorado normalista.

Palabras clave:

Escuelas normales; Profesión docente; Formación inicial; Reformas educativas; Relaciones de poder

ABSTRACT

Initial teacher education in Mexico and, in most of the world, has become one of the most recurrent topics in the field of educational research. The analysis and understanding of its constitution and development, demands to situate it as a social, historical, cultural and political construct. In this sense, this text develops a historical relational view between the articulation of teacher training colleges, the teaching profession and initial training. From this, it highlights the changes experienced in the configuration of Mexican teacher education, based on the same social and historical development, but also on the ideological positions that each government has adopted, the economic-political interests, as well as the same international demands; therefore, the power relations that are intertwined to give shape and content to the training processes of the teacher educators are evidenced.

Keywords:

Teacher training colleges; Teaching profession; Initial training; Educational reforms; Power relations.



INTRODUCCIÓN

Los procesos de formación docente, en general, se sitúan como procesos complejos, permanentes e inacabados, atravesados por las coyunturas históricas, cuyas expresiones son reflejos de las dimensiones políticas, sociales, económicas y culturales que circunscriben a un país; pero sobre todo de su condición multirreferencial de la que es sujeto su análisis, entendiendo por ésta como la lectura plural, desde diferentes ángulos distintos y heterogéneos que se realiza de un hecho o situación a fin de aprehenderla y comprenderla (Ardoino, 1988).

En gran parte del mundo y, en específico en México, el estudio de la formación inicial del profesorado de educación básica se ha constituido como uno de los temas más recurrentes en el campo de la investigación educativa. Muestra de ello es que, en el estado del conocimiento 2002-2011, por primera vez en la historia de las producciones que realiza el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), se le brinda a las investigaciones producidas en el rubro de la formación inicial, un apartado exclusivo con la denominación de "Formación inicial de docentes para la Educación Básica", estableciéndose seis ejes que integran las producciones realizadas en el campo (Fortoul, Güemes, Martell y Reyes, 2013).

El punto central de estos estudios, coinciden en mostrar su preocupación y ocupación por dar cuenta del análisis y, en algunos casos, emisión de propuestas de la formación inicial del profesorado, vista ésta desde sus múltiples facetas y perspectivas que

abarca el complejo estudio de la formación inicial del profesorado.

Al respecto, algunas investigaciones como las planteadas por Mercado (2010), Monfredini (2011), Ducoing (2013, 2013a), Rojas Moreno (2013) y Prats (2016) confluyen en analizar los procesos formativos del profesorado desde la relación que éste guarda con la profesión docente, el trabajo docente y el conocimiento, conocido también como los saberes docentes; considerando que son éstos los que configuran el perfil de la profesión docente y forman parte del desarrollo del trabajo docente en la enseñanza.

Colocar la mirada en el contenido y sentido de los procesos de formación inicial del profesorado normalista, suscita varios puntos nodales de investigación. Uno de ellos, referido a cuestionarse sobre la formación que se les está brindando a los estudiantes normalistas, sobre todo si se considera, como lo señala, Ávalos (2014) y Prats (2016) que, derivado de las políticas y exigencias internacionales y, tomando como estandarte los bajos resultados obtenidos de las pruebas estandarizadas referidas al aprendizaje escolar que miden la calidad educativa y el rendimiento escolar, los gobiernos de diferentes partes del mundo, han volcado la mirada en la formación inicial del profesorado de educación básica, implementando una serie de cambios que permita responder a los lineamientos e intereses internacionales.

En virtud de lo anterior, la formación inicial del profesorado ha experimentado constantes y diversos cambios de políticas, programas y reformas que se han generado

a fin de impactar en los procesos formativos que integran, lo cual nos lleva a colocar la mirada en las transformaciones que han experimentado las instituciones formadoras de docentes que, en el caso de México, son por excelencia, las escuelas normales, a partir de una trama social, histórica y compleja que se entreteje entre las escuelas normales y sus procesos de formación inicial.

Escuelas normales y formación inicial: una trama social, histórica y compleja

Dar cuenta del presente en qué se circunscriben los procesos de formación inicial del profesorado de educación básica en México, compromete a realizar un análisis de su configuración histórica y el vínculo que guarda con el surgimiento de las escuelas normales y la encomienda recibida por parte del Estado de constituirse como una de las instituciones profesionalizadoras de la docencia, recayendo en este punto, el sentido que cobra la formación inicial, como un momento del proceso formativo docente.

De acuerdo con algunas investigaciones desarrolladas en el estudio de la profesión docente en México, entre ellas Ducoing (2013, 2013a), Navarrete-Cazales (2015), Sandoval (2016), así como Medrano, Ángeles y Morales (2018), apuntan al estudio de dos hechos específicos. Uno, las configuraciones de la formación inicial desde sus legados históricos que se generaron a partir de la integración de la docencia como una profesión del Estado y del surgimiento de las escuelas normales durante el Porfiriato; ambos hechos históricos íntimamente relacionados. Dos, el impacto

que han generado las reformas educativas en materia de planes de estudios en el ingreso, formación y desarrollo de la profesión docente en México.

Los inicios del camino...

En México, los indicios de la formación para la enseñanza, se encuentra en su surgimiento como parte de una actividad altruista y una profesión libre (Arnaut, 1996). Es decir, la aparición de la regulación de la enseñanza se debió a la necesidad de instruir a la población, sobre todo posterior al escenario del México independiente, su regulación se basó en la instauración de las escuelas lancasterianas quienes, de forma libre e independiente al Estado, regularon el proceso de formación de las personas, encargándose de brindar la formación básica de leer, escribir y contar en la población mexicana. No existían prerrogativas ni lineamientos formales u oficiales que delinearan el ingreso y ejercicio de quienes formaban para la enseñanza; por ello es que, Lafarga (2012) menciona que, el oficio de enseñar surge como un arte de ser maestro o maestra, sin cláusulas que determinaran quién podía enseñar o bajo qué preceptos enseñar.

Lo anterior invita a poner atención en el contexto y condiciones en donde se inicia el oficio o arte de la enseñanza, a partir de dos particularidades. Por un lado, al estar a cargo de las corporaciones independientes, la formación que se le brindó a la población del país estuvo ajena a los intereses del Estado. Por el otro lado, al ser el acto de enseñar libre, enmarcada por las directrices del arte, cada maestro llevaba a cabo dicha actividad, desde

sus propios criterios y postulados, sin rendición de cuentas ni ajustes a planes y programas de estudios.

Con el paso del tiempo, la instrucción básica en México poco a poco empezó a adquirir importancia y ser objeto de intervención por parte del Estado, enfocándose específicamente en la regulación del proceso de formación de los maestros de las primeras letras; pasando, así, de ser una profesión libre a ser una profesión del Estado. Dicho proceso se fue consolidando durante la República restaurada y el Porfiriato, colocando el punto de intervención en dos puntos: la formación del profesorado, así como de la regulación de la enseñanza que se le brindaba a la población mexicana (Arnaut, 1996).

La nueva condición de las escuelas normales, les confiere una estrecha relación y dependencia entre las funciones y alcances de éstas con los objetivos de los gobiernos mexicanos. Un claro ejemplo de ello lo encontramos en el Cardenismo, ya que en 1936 las escuelas normales se transforman en escuelas regionales campesinas con la intención que los maestros normalistas coadyuvaran al desarrollo del ejido, como parte de la reforma agraria implementada en ese sexenio (Navarrete-Cazales, 2015).

La segunda mitad del siglo XX, es identificada como el periodo de apogeo del normalismo en nuestro país; empieza la diversificación de las escuelas normales para la formación de maestros de educación primaria, se fundan los Centros Regionales de Educación Normal (CREN) y las normales experimentales (Sandoval, 2016); dado el

ímpetu que fueron tomando las escuelas normales, se aprecian dos aspectos importantes. Primero, las modificaciones que experimentaron las escuelas normales con base en los proyectos políticos y condiciones sociales del país y, segundo, consecuencia de la anterior, las escuelas normales mostraron gran poder de adaptación, en cuanto a diversificar sus alcances y atenciones. Muestra de ello es que, al observar el devenir de las escuelas normales nos encontramos con una amplia gama de tipos de escuelas normales que representan la diversidad de intencionalidades educativa, social, política y económica que ha vivido el país. Lo anterior, nos permite suponer que la transformación de las Normales tiene un estrecho vínculo con posicionamientos e intereses políticos del poder en turno.

Pese a las condiciones adversas que empezaban a vislumbrarse con la fundación y la operación de las escuelas normales en el país, las escuelas normales tanto las fundadas en las ciudades como en los estados o zonas rurales, se legitiman como las reguladoras de la formación del magisterio de educación básica en México. Uno de los estados que tuvo más presencia en la formación del profesorado fue la Escuela Normal Veracruzana (ENV), fundada y dirigida por Enrique C. Rébsamen (Arnaut, 1996).

Una condición fundamental que ha dado cuenta la configuración histórica de la escuela normal mexicana, es su sentido y alcance de transformación social con el que surgió y expandió (Sandoval, 2016); además de encontrar en la educación una herramienta

sólida y de importancia para consolidar sus proyectos ideológicos nacionales.

La docencia... de profesión libre a profesión del Estado. Algunas implicaciones

El surgimiento de las escuelas normales como las encargadas de brindar y regular la formación del profesorado en el país, dieron pauta para que el Estado asumiera la dirección de la enseñanza básica, al mismo tiempo que propició que al interior del magisterio se desarrollaran prácticas estratificadoras reflejadas en los sueldos de los profesores que dependía del lugar en dónde se impartían la enseñanza: ciudad o campo; para qué institución se laboraba: institución particular, ayuntamiento, gobierno estatal o federal; así como el prestigio derivado de la escuela normal en donde se había estudiado: en la cúspide se encontraban los egresados de las escuelas normales de Veracruz y de la ciudad de México, les seguía Puebla y Coahuila, continuaban las demás normales ubicadas en todo el país (Arnaut, 1996). Con lo anterior queda claro que una acción inherente a la profesionalización de la docencia en el país, ya no era solo el hecho de ofrecer herramientas para brindar una mejor y sistematizada enseñanza a la población, sino también la escala para un mejor posicionamiento social, profesional y económico, como hasta la fecha ocurre con el estudio de cualquier profesión.

Lo interesante del proceso de la docencia de ubicarse como una profesión libre a ser una profesión de Estado es, por una parte, los procesos históricos y sociales a la que respondieron, toda vez que fueron las

mismas condiciones sociales las que, poco a poco, originaron que la docencia fuera asumida por parte del Estado y se integrara como parte nodal en la consolidación de los proyectos desde una nación única hasta el reconocimiento de una nación pluricultural.

Por otra parte, es crucial considerar los cambios de sentido, significado y desarrollo de la docencia que se fueron produciendo históricamente (Arnaut, 1996). Uno de los primeros cambios recae en el espacio-institución en donde se brindaban la función docente, ya que anteriormente se realizaba de manera independiente: los padres le pagaban a los profesores para la educación de sus hijos; sin embargo, con el transcurrir de los años, la tendencia era brindar dicho servicio en escuelas dependientes del ayuntamiento, los gobiernos estatales y/o federal, debido al salario recibido. Se ubica a la educación primaria como un derecho de la niñez, asumiendo el Estado la responsabilidad de expansión, acceso y calidad de la enseñanza; fue así como “los padres de familia dejan de ser clientes y se convierten en derechoambientes” (p. 6), legitimando la figura del profesor como servidor público; por lo tanto, ahora el Estado se le atribuía el derecho a solicitar resultados y establecer parámetros.

Otro de los cambios notables que inclusive, a decir de Arnaut (1996), transformó la identidad profesional del profesorado de educación primaria fue que los planes de estudios que operarían las escuelas normales integrarían materias pedagógicas, poniendo atención en la formación técnica del cómo enseñar. Lo anterior vendría a sustituir la

importancia puesta en el conocimiento previo de los contenidos, es decir, se reemplazaría el saber sobre lo qué se enseña (saber disciplinario) por el saber cómo enseñar (saber pedagógico).

Es importante subrayar que para comprender el sentido configurativo que guarda la profesión docente es necesario analizar las estructuras sociales e ideológicas en que se gestó, para lo cual hay que recordar su implicación con el surgimiento de las escuelas normales, las cuales respondieron, al menos, a dos encomiendas. Una, formar, regular y autorizar el ejercicio de la docencia y dos, brindar uniformidad técnica o científica a la enseñanza primaria, tanto en la formación que recibían los profesores como las que éstos brindaban al alumnado (Arnaut, 1996).

Con base en lo anterior, es evidente la influencia ejercida por las escuelas normales, desde su fundación, en materia de la formación de docentes y su correspondiente regulación de la educación básica en el país. De entrada, desde el hecho mismo que las escuelas normales surgen con el mandato de formar al profesorado de educación básica, adquieren importancia y poder de decisión e intervención en la definición del sentido y contenido del perfil formativo del profesorado de todo el país. Por ello es que, Rojas (2013) afirma que, históricamente, las escuelas normales, en México, se constituyeron como una institución de amplios alcances, lo cual ha traducido en la generación de vicios y tradiciones por perpetuar el poder que se posee como institución y, por ende, de los actores que se han hecho de y en ella.

Las escuelas normales y la formación inicial desde las reformas educativas de 1984 y 1997

Históricamente, en México, las escuelas normales han operado a través de 20 planes de estudios, todos ellos con alcances formativos distintos, lo anterior dada la variedad de perspectivas pedagógicas en que se situaron, en función de la concepción que se tenga de la figura y función docente; así como de las condiciones sociales, culturales, económicas y políticas a la que cada uno de ellos respondieron (Rojas, 2013). Recientemente, se puso en marcha el plan de estudios 2022 aplicado a los diferentes niveles de educación básica, dicho plan de estudios se sustenta en un modelo curricular conocido como “La Nueva Escuela Mexicana”, cuyos enfoques fundantes son los “enfoques de género y derechos humanos, interculturalidad crítica y atención a la diversidad, desarrollo socioemocional, inclusión, educación física, artes, salud y sostenibilidad” (SEP, 2022); dada la reciente implementación de este plan de estudios, sus incidencias e impactos formativos se podrán analizar en tiempos posteriores

Con base en lo anterior, se visibiliza el cambio de visiones, estrategias y alcances del trayecto formativo del profesorado y, en consecuencia, de la formación brindada a la niñez mexicana, en función de las perspectivas ideológicas que sostenga cada gobierno, así como de las condiciones sociales, culturales, económicas y políticas que circunscriban a cada periodo.

De acuerdo con el impacto que han propiciado las reformas de los planes de estudios en la configuración de la formación

inicial del profesorado normalista en México, dos de ellas son las que han marcado un hito en la configuración de la formación inicial del profesorado normalista en México, a saber: las reformas de 1984 y de 1997 (Ducoing, 2013a). Lo anterior no quiere decir que las demás reformas no hayan impactado en la situación actual en que se encuentra las escuelas normales, en materia de la formación de la profesión docente. Más bien se enfatiza la huella que han generado estas dos reformas en la identidad académica, social, cultural y política que caracterizan, hoy por hoy, a la profesión docente; sobre todo considerando que, en cada reforma del plan de estudios, subyace una visión de lo que implica ser docente y la correlativa imagen que se forja de su función pedagógica y social.

Con la reforma del plan de estudios de 1984 se da comienzo una nueva era en la historia del normalismo mexicano, integrándose al campo de la educación superior con el otorgamiento del nivel de licenciatura a la formación de educación básica. Ello como producto de las negociaciones y acuerdos político-sindicales, consecuente, también, de las reformas precedentes y de las coyunturas político-sociales vividas en el país (Ducoing, 2013a).

Motivo por el cual, esta reforma es considerada como la universitarización de las escuelas normales (Arnaut, 2013), lo cual propicia una nueva configuración social y académica del normalismo mexicano, principalmente por cuatro puntos. Uno, a partir de esta reforma, el requisito principal que se solicita es el contar con el nivel de bachillerato,

lo cual propicia una “transformación de rasgos socio-demográficos y culturales de los futuros maestros” (Arnaut, 2004), ya que la población que, por lo regular, recibían las escuelas normales eran estudiantes de ingresos económicos bajos y ahora al solicitar estudios más elevados naturalmente limitaría el acceso a este tipo de población estudiantil; por lo tanto, la movilidad social que se promovía con el acceso a las escuelas normales durante el siglo XX, quedó un poco restringida. Dos, el funcionamiento de las escuelas normales fue paulatinamente moviéndose al subsistema de educación superior, específicamente a cargo de la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE), creado en 2005 para tal fin.

Tres, el modelo curricular integrado con la reforma de 1984 marcó una diferencia con los planes de estudios que le antecedieron (Ducoing, 2013a). El hecho que se solicitara el nivel bachillerato a los aspirantes a las escuelas normales, implicaba un mayor nivel formativo de los estudiantes normalistas y, por ende, un reto para los formadores. Los contenidos curriculares transcurrieron de un predominio del saber técnico, “saber hacer”, con el cual surgen las escuelas normales durante el Porfiriato, a la incorporación de conocimientos teóricos-disciplinarios como ocurría en las licenciaturas universitarias; poniendo un especial énfasis en la formación del normalista como docentes investigadores, como el modelo de las universidades del país.

Cuarto, se le atribuyó las tres funciones sustantivas que poseían las universidades o instituciones de educación superior: docencia,

investigación y difusión de la cultura (Ducoing, 2013a); funciones que las escuelas normales, tanto en organización como en su personal de formadores, no estaban habituados para su desarrollo.

Por todo ello, la reforma de 1984 se planteó varios alcances y cambios tanto en el ingreso, contenido y desarrollo de la formación del maestro normalista; razón por la cual, a partir de esta reforma educativa se empieza hablar de la profesionalización de la docencia (Ducoing, 2013a). Y, por ende, el reconocimiento propiamente de aludir a una profesión docente en reemplazo del oficio docente, profesión que, en teoría y de acuerdo con los propósitos planteados en la reforma, se rige bajo los estándares de cualquier profesión universitaria. Aunque, a decir de esta misma autora, la profesionalización de la docencia normalista aún queda mucho por deber, lograr y hacer, ya que no se trata solamente de otorgar un título de licenciatura, sino de alcances formativos más profundos y complejos:

Si la profesionalización significara exclusivamente otorgar el título de licenciado a los egresados, el problema estaba resuelto y, de hecho, lo está, como ha venido sucediendo a lo largo de los años; pero si la profesionalización implicara hacer del sistema normalista una especie de sistema universitario de formación de profesores, que asumiese los preceptos, las directrices, las

orientaciones y las finalidades, así como la vida académica específica que se fomenta y se experimenta en cualquier universidad, esto se percibe, después de casi tres décadas de instauración de la licenciatura, como una perspectiva todavía muy lejana y sombría. (p. 142).

Esta brecha existente entre lo que implica una profesionalización y lo que en realidad se desarrolla en las escuelas normales, obedece a múltiples y diversos factores. En primera, habría que considerar que la reforma de los ochenta, fue resultado de negociaciones político-sindicales y no resultado de una madurez y realidad académica existente en la operatividad de las escuelas normales. Segundo, los alcances de la reforma implicaron un giro de 360 grados en la configuración y desarrollo de la profesión docente, situación que muy seguramente tomó desprevenidos tanto a formadores como a las autoridades mismas, quienes eran las encargadas de operar y hacer realidad lo que, en letra e intenciones, señalaba la reforma de 1984. Tercero, como ha ocurrido históricamente en el momento de diseñar las reformas educativas, es muy probable que en el momento de elaborar y operar lo estipulado en la reforma, no se consideraron las dinámicas *sui generis* que se viven al interior y exterior, propiamente de las escuelas normales.

En definitiva, analizar el impacto y los alcances que propició la reforma de 1984 en las escuelas normales, se sitúa compleja

como también lo son las racionalidades e intenciones hegemónicas que trastocan cada una de las reformas educativas dirigidas a estas instituciones educativas y a la profesión docente, como constructo del mismo devenir histórico, político y social.

En continuidad con la complejidad que representan el diseño e implementación de las reformas educativas dirigidas a las escuelas normales, trece años después de la implementación de la reforma de 1984, se efectúa la reforma de 1997. Esta reforma formó parte del Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académico de las escuelas normales (PTFAEN) desarrollada durante 1996 y 1997 (SEP, 2002), el cual a su vez fue producto de la demanda de incentivar la calidad educativa promovida por algunos organismos internacionales como la Organización de las Naciones Unidas (ONU), Organización de Estados Americanos (OEA), Fondo Monetario Internacional (FMI), el Banco Mundial (BM), entre otros (Barrón y Pontón, 2013). Dándonos cuenta con ello de la presión e influencia ideológica, social y política ejercida en nuestro país y materializado con la implementación de la reforma de 1997 dirigida a la formación del profesorado normalista.

Uno de los propósitos planteados en la reforma de 1997 fue la de consolidar a las escuelas normales como instituciones de educación superior, establecido ya desde 1984 pero que no se había consolidado (Medrano, Ángeles y Morales, 2018). Razón por la cual dicha reforma, retoma varios de los postulados de aquella con la intención de fortalecer la formación para la enseñanza.

Lo característico de esta reforma educativa era el énfasis puesto en el desarrollo de las competencias, agrupados en cinco campos: habilidades intelectuales específicas, dominio de los contenidos de enseñanza, competencias didácticas, identidad profesional y ética y capacidad de percepción y respuesta a las condiciones de los alumnos y del entorno de la escuela (Barrón y Pontón, 2013).

Otra de las diferencias de la reforma de 1997 en relación a la de 1984, que es importante señalar, es la referida a la concepción de formación docente en cuanto a su proceso de consolidación. En la reforma de 1984, se poseía una concepción terminal de la formación docente, considerándola como un proceso cerrado y acabado que las escuelas normales conseguían en un espacio y tiempo específico (Ducoing, 2013a). Por su parte, con la reforma de 1997, en el marco de la formación docente, por primera vez se habla de una formación inicial y una formación continua, concibiendo a la formación docente como un proceso abierto, permanente e inacabado; se reconoce que la labor que se realiza en las escuelas normales constituye la fase inicial de un proceso permanente que implica el ejercicio profesional del maestro (SEP, 2002).

Es relevante subrayar que la reforma de 1997 respondió a un diagnóstico nacional pero dirigido con un enfoque internacional, considerando que el objetivo fue satisfacer los lineamientos establecidos por los organismos internacionales, antes mencionados. Razón por la cual no resulta novedoso que, a partir de esta reforma, se empiece a hablar de competencias en la formación de los maestros

que respondan a las “necesidades” educativas y sociales del país. Subyace la idea de apostar a la formación del docente como el medio para promover la anhelada calidad educativa como un eslabón del desarrollo económico y social del país.

Un aspecto que se considera importante resaltar como mérito de esta reforma, al margen de los alcances y limitaciones obtenidas durante su implementación, es el reconocimiento que se le otorga a la formación docente como un proceso permanente que no se restringe a la formación brindada en las escuelas normales, otorgándole así sentido y significado a los términos de formación inicial y formación continua. El mérito que se le brinda no es solo por la incorporación de ambos términos, sino por la concepción que subyace de la formación docente como un proceso continuo, abierto, incierto, inacabado y permanente y, por ende, el reconocimiento del trabajo complejo que integra la profesión docente.

Es notorio que toda reforma educativa, en este caso, que impacta en la configuración de la formación inicial del profesorado normalista, tiene que ser analizada desde sus contextos sociales, políticos e históricos que le dieron forma y sentido; comprendiendo con ello, las racionalidades que subyacen y delimitan el tipo de sujeto que se está formando como docente normalista, en particular y, como ciudadano mexicano, en general.

CONCLUSIONES

Hasta estos momentos, de acuerdo con la trama social e histórica en que se sitúa la relación dialéctica entre las escuelas normales y la formación inicial del profesorado normalista, se da cuenta de su sinuoso, incierto, abierto y problemático caminar. En palabras de Arnaut (2004), menciona que la historia del normalismo en México está “integrado por instituciones que aparecen como una serie de capas geológicas superpuestas y sedimentadas a lo largo de más de un siglo” (p. 7). Capas geológicas que, al mismo tiempo, que representan cambios, también manifiestan la tradición histórica y, por consiguiente, la base de una mirada analítica que nos permita, por un lado, comprender el cómo, por qué y para qué del normalismo en México; y por el otro lado, nos posibilite articular analíticamente dichos sucesos para poder dar cuenta del sentido y significado que instituyen las normales en el aquí y ahora en el marco de los cambios de escenarios sociales, culturales, educativos y por supuesto, políticos.

En el marco de la relación histórica e híbrida que implican las escuelas normales, la profesión docente y la formación inicial, se hace notar que esta relación va más allá de la simple yuxtaposición de concebir a estas instituciones como las encargadas de brindar la formación inicial de la profesión docente. Su relación deriva como un constructo complejo que engloba conflictos, desafíos, resistencias, hermetismos, poder, intereses y conveniencias que conllevan que la profesión docente y todas sus implicaciones formativas

integren una tarea pendiente y permanente, volviéndose más compleja con el devenir de los tiempos.

Por último, con este breve recorrido histórico realizado en líneas precedentes, se subraya los cambios experimentados en la configuración de la formación del docente normalista mexicano, a partir del mismo devenir social e histórico, pero también derivado de los posicionamientos ideológicos que abanderara cada gobierno, de los intereses económico-políticos del Estado Mexicano, así como de las mismas exigencias internacionales; por lo tanto, se evidencian las relaciones de poder que se entrecruzan, a través de las reformas educativas, para dar forma y contenido a los procesos formativos que se desarrollan en las escuelas normales y que, inciden en la configuración del ciudadano mexicano que se quiere formar.

REFERENCIAS

- Ardoino, J. (1988). El análisis multirreferencial. http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista87_S1A1ES.pdf
- Arnaut Salgado, A. (1996). Historia de una profesión. <https://es.scribd.com/doc/37190003/Historia-de-Una-Profesion>
- Arnaut Salgado, A. (2004). El sistema de formación de maestros en México. Continuidad, reforma y cambio. Serie Cuadernos de Discusión. http://www.formaciondocente.com.mx/BibliotecaDigital/12_FormacionContinua/03%20Cuadernos%20de%20Discusion%20el%20Sistema%20de%20Formacion%20en%20Mexico.pdf
- Arnaut Salgado, A. (2013). Los maestros de educación básica en México: Trabajadores y profesionales de la educación. http://www.senado.gob.mx/comisiones/educacion/foros/docs/130613_presentacion1.pdf
- Ávalos, B. (2014). La formación inicial docente en Chile: Tensiones entre políticas de apoyo y control. *Estudios Pedagógicos*, XL, 11-28. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=173533385002>
- Barrón Tirado, C. y Pontón Ramos, C. (2013). La reforma de la Escuela Normal de 1997. Algunas consideraciones críticas. En P. Ducoing Watty (Coord.). *La Escuela Normal. Una mirada desde el otro* (pp. 191-222), IISUE-UNAM.
- Ducoing Watty, P. (2013). Los otros y la formación de profesores. En P. Ducoing Watty (Coord.). *La Escuela Normal. Una mirada desde el otro* (pp. 7-22), IISUE-UNAM.
- Ducoing Watty, P. (2013a). De la formación técnica a la formación profesional: la reforma de la educación normal de 1984. En P. Ducoing Watty (Coord.). *La Escuela Normal. Una mirada desde el otro* (pp. 117-156), ISUE-UNAM.
- Fortoul, O. M., Güemes, G. C., Martell, I. F. y Reyes, J. M. (2013). Formación inicial de docentes para la Educación Básica. En P. Ducoing Watty y B. Fortoul Ollivier. (Coords.). *Procesos de formación*. (1), 2002-2011 (pp. 153-192). COMIE.
- Lafarga Galván, L.E. (2012). Los inicios de la formación de profesores en México (1821-1921). *Revista Historia de Educación*, 6(38), 43-62. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=321627347003>
- Medrano Camacho, V., Ángeles Méndes E. y Morales Hernández, M.A. (2018). La educación normal en México. Elementos para su análisis. *Perfiles educativos*, XL(160). 192-208. <http://www.iisue.unam.mx/perfiles/articulo/2018-160-la-educacion-normal-en-mexico-elementos-para-su-analisis.pdf>
- Mercado Maldonado, R. (2010). Un debate

- actual sobre la formación inicial de docentes en México. *Psicología Escolar e Educativa*, 14(1), 149-157. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=282321831016>
- Monfredini, I. (2011). Cambios en el trabajo docente y el lugar de los conocimientos en la formación inicial. *Perfiles Educativos*, XXXIII(133), 146-161. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982011000300009
- Navarrete-Cazales, Z. (2015). Formación de profesores en las Escuela Normales de México. Siglo XX. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 17(25), 17-34. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=86941142002>
- Prats E. (2016). La formación inicial docente entre profesionalismo y vías alternativas: mirada internacional. *Bordón. Revista de Pedagogía*. 68(2), 19-33. <https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/38464/30229>
- Rojas Moreno, I. (2013). La formación del profesorado en el contexto de la posmodernidad. Algunas reflexiones sobre los saberes de los docentes de nivel básico, En P. Ducoing Watty (Coord.). *La Escuela Normal. Una mirada desde el otro* (pp. 79-116), IISUE-UNAM.
- Sandoval Flores, E. (2016). Reforma educativa y formación de maestros en México: la reconfiguración de una profesión. http://redeestrado.org/xi_seminario/pdfs/eixo3/286.pdf
- Secretaría de Educación Pública (2002). Plan de estudios 1997. Licenciatura en Educación Primaria. <https://www.dgesum.sep.gob.mx/public/planes/lepri/plan.pdf>
- Secretaría de Educación Pública (2022). Planes de estudios 2022. <https://dgesum.sep.gob.mx/planes2022>

Currículo de autores

Marcela Angelina Aravena Domich

Doctora en Ciencias de la Educación, Magister en Políticas Sociales y Gestión Local, Licenciada en Trabajo Social.

Antonia Arias De La Cruz

Maestrante en Psicoterapia Sistémica por el Instituto Bateson (2020-2022). Sus ejes de estudio son: Psicoterapia, Educación y Adolescencia. Actualmente, es terapeuta especialista en NNA

Chess Emmanuel Briceño Nuñez

Magister Scientiarum en Ciencias de la Educación.

Raquel Buezo Rojas

Licenciada en Psicología. Docente universitaria de la Carrera de Psicología con Diplomado en Educación Superior y en Gestión de artículos y revistas científicas.

Edwin Ebert Caballero Calle

Programador de Aplicaciones, Licenciado en Administración de Empresas; Diplomado en Educación Superior; Maestría en Estudios de Desarrollo.

Ana Gabriela Caballero Vilchez

Magister en Dirección, evaluación y calidad de las Instituciones de Formación Licenciada en Educación Primaria.

Currículo de autores

Magaly Hernández Aragón

Licenciada en Ciencias de la Educación, Maestra en Educación, campo formación docente y Doctora en Investigación e Innovación Educativa

Betzabe Mariela Julian Mendoza

Licenciada en Psicología por la Universidad Adventista de Bolivia.

Bertha Isabel Nisperuza Beleño

Magíster en Educación, especialista en Administración educativa, Licenciada en Informática Educativa y Medios Audiovisuales.

Pablo Molina Calle: Psicólogo

Egresado de la Universidad Adventista de Bolivia.

Rafael Pernia Molina

Magister Scientiarum en Ciencias de la Educación.

Enrique Richard

Carrera de Medicina y Maestría en Docencia en Ciencias de la Salud, Universidad San Gregorio de Portoviejo. Investigador Principal Categoría III, SENESCYT (Ecuador).

Melisa Eileen Richard Contreras

Semillero de Investigadores (SICMED), Carrera de Medicina, Universidad San Gregorio de Portoviejo. Ecuador



Alternancia

REVISTA DE EDUCACIÓN E INVESTIGACIÓN

VOLUMEN 6 NÚMERO 11
JULIO - DICIEMBRE 2024

ISSN: 2710 - 0936
ISSN - L 2710 - 0936

