



REVISTA CIENTÍFICA
RETOS DE LA
CIENCIA



**EDUCACIÓN, RETOS
Y PERSPECTIVAS EN
UNA SOCIEDAD
CAMBIANTE**

VOL. 8 NUM.17 (2024)

FIECYT

Fundación Internacional para la Educación la
Ciencia y la Tecnología
Quito – Ecuador

<https://fiecyt.org/>

FIECYT

Lic. Luis Alberto Castillo Sánchez, Presidente ejecutivo.

MSc. Álvaro Andrés Hernández Vargas, Director académico.

Dr. Gonzalo Cruz Romero, Director de investigación.

Dr. Julio Rojas Mesa, Director Ejecutivo de Sede – Colombia.

Dra. Alba Guadalupe Yépez Moreno, Directora financiera.

Lic. Edwin Orlando Cando Villarreal, Vocal de directorio.

Dr. Marcelo Remigio Castillo Bustos, Secretario Ejecutivo.

Sra. Jenny Pastora Sánchez Sánchez, Miembro.

Mtr. Julia Cecilia Amores Veloz, Miembro.

MSc. Rodrigo Albuja Quintana, Miembro.

2023 – 2027

REVISTA CIENTÍFICA RETOS DE LA CIENCIA

Revista Multidisciplinaria

Volumen 8, Número 17
(Enero, 2024)

Indexaciones



Catálogos de bibliotecas universitarias





Anabaptist Mennonite
Biblical Seminary



Institute of
Education Sciences

Wabash.



Universitäts
Bibliothek
Rostock



TC
LIBRARY

PH



BUTLER



BRESCIA
UNIVERSITY



UNIVERSITÄT
BAYREUTH
Universitätsbibliothek

UNIVERSITY OF
DELAWARE

JADE HOCHSCHULE
Wittenberg / Olsberg / Olfers



LEUPHANA
UNIVERSITÄT LIPPA

GOSHEN COLLEGE

MARIAN UNIVERSITY
Indianapolis
Mother Theresa Hackelmeier
Memorial Library



Earlham COLLEGE

DUNN
LIBRARY



DMACC
DES MOINES AREA
COMMUNITY COLLEGE

OPAC
UB
Greifswald



Universitäts- und
Landesbibliothek
Saarbrücken
LBS
Saarbrücken



SOUTHWESTERN UNIVERSITY
A. Frank Smith, Jr. Library Center
WorldCat@SU

OPACplus

AUS | جامعة أممية في الشارقة
American University of Sharjah
University Library



DEPAUL UNIVERSITY
UNIVERSITY LIBRARY



OPAC
Online Public Access Catalog



KATALOG / OPAC



disco

TYNDALE
UNIVERSITY COLLEGE & SEMINARY

hhu
Heinrich Heine
Universität Düsseldorf



THE UNIVERSITY OF
NEW MEXICO

JUSTUS-LIEBIG-
UNIVERSITÄT
GIESSEN



MOYE LIBRARY

UNIVERSITY of
INDIANAPOLIS

Thomas
UNIVERSITY



LEADS NEW INTERNATIONAL UNIVERSITY
SUE ANN BARCLIFFE KILLAM LIBRARY



KATHOLISCHE UNIVERSITÄT
EICHSTÄTT-INGOLSTADT

UC SANTA BARBARA
Library

BSB Bayerische
Staatsbibliothek
Information in erster Linie

jwu library

Technische Hochschule
Ingolstadt



COLUMBIA
COLLEGE

Staatliche Bibliothek
Neuburg a. d. Donau

Christian-Albrechts-Universität zu Kiel



b-tu
Brandenburgische
Technische Universität
Cottbus

Bibliothek



ZHB



Hochschule
Flensburg
University of
Applied Sciences

Bibliothek HSU



Redes de revistas y editores



Políticas



Volumen 8, Número 17 (Enero, 2024)

DIRECTOR GENERAL RESPONSABLE CIENTÍFICO

Dr. C. **Marcelo Remigio Castillo Bustos**. Universidad Central del Ecuador. Ecuador.

CONSEJO EDITORIAL (EDITORS BOARD)

Dr. **José Padrón Guillén**. Universidad del Zulia. Venezuela.
MSc. **Tania Macía Quintosa**. Universidad de Oriente. Cuba.
Dr. **Moussa Moustapha**. Universidad de Tahoua. Níger.
MSc. **Francisco Dillon**. Universidad Tecnológica Indoamérica. Ecuador.

Editoras invitadas para el Vol. 7 (16)

Dr. **Brenda Viviana Guerrero Vela**. Universidad Central del Ecuador. Ecuador.
Dra. **Martha Báez Martínez**. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. México.

Filología

Luis Castillo Sánchez. RIIC.
Carlos Castillo Sánchez. RIIC.

Corrección de Estilo / Traductor (español - inglés)

Lic. Luis Eduardo Padilla Albuja. FUGDECE. Ecuador.

Secretaría de Comunicaciones

Lic. Edwin Orlando Cando Villarreal. FUGDECE. Ecuador.

CONSEJO TÉCNICO

Responsable OJS

Tigo. Edwin Rocha. FUGDECE. Ecuador.

Diseño y Diagramación

Carlos Wladimir Vilcacundo Yépez. FUGDECE. Ecuador.
Camile Vilcacundo Yépez. FUGDECE. Ecuador.

CONSEJO CIENTÍFICO (ADVISORY BOARD)

Dra. **Mercedes Alejandrina Collazos Alarcón**. Universidad Cesar Vallejo. Perú.
Dra. **Rubí Estela Morales Salas**. Universidad de Guadalajara. México.
Dr. C. Ed. **Juan Pablo Moreno Muro**. Universidad César Vallejo. Perú.

Dr. **Moussa Moustapha**. Universidad de Tahoua. Níger.
Dra. **Alba Guadalupe Yépez Moreno**. Universidad Central del Ecuador. Ecuador.
Dra. **Martha Elena Báez Martínez**. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. México.
Dr. **José Padrón Guillén**. Universidad del Zulia. Venezuela.
Dra. **Aracelly Fernanda Núñez Naranjo**. Universidad Tecnológica Indoamérica. Ecuador.
MSc. **Tania Macía Quintosa**. Universidad de Oriente. Cuba.
Dr. **Julio Ernesto Rojas Mesa**. Universidad Santo Tomás. Colombia.
Dra. **Carmen Graciela Arbulú Pérez Vargas**. Universidad César Vallejo. Perú.
MSc. **Ricardo De La Cruz**. Centro de Psicoterapia Breve Estratégica: Perú.

CONSEJO INTERNACIONAL DE REVISORES CIENTÍFICOS (International Board of Reviewers)

Dr. C. Ed. **Juan Pablo Moreno Muro**. Universidad César Vallejo. Perú.
Dra. **Carmen Graciela Arbulú Pérez Vargas**. Universidad César Vallejo. Perú.
Dr. **Alex Pizzio da Silva**. Universidad Federal del Tocantins – Brasil. Brasil.
Dra. **Martha Elena Báez Martínez**. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. México.
Dra. **Rubí Estela Morales Salas**. Universidad de Guadalajara. México.
Dra. **Marcia Andrea Arbusti**. Universidad Nacional del Rosario. Argentina.
Dra. **Bertila Hernández Fernández**. Universidad César Vallejo, Sede Chiclayo. Perú.
Dr. **William Orlando Ojeda**. ecuadorwillana.com. Venezuela.
Dr. **Guillermo Rodríguez de la Vega**. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. México.
Dr. **Guido Germán Albán Pérez**. Universidad Central del Ecuador. Ecuador.
Dr. **Oliverio De Jesús Moreno Romero**. Universidad Santo Tomás De Aquino. Colombia.
Dr. **Bernardo Bustamante Cardona**. Universidad de Antioquia. Colombia.
Dr. **Nelson Gustavo Cáceres García**. Universidad Central del Ecuador. Ecuador.
MSc. **Nancy Rosa Roy Romero**. Universidad de la Guajira. Colombia.
MSc. **Juan Manuel Muñoz Sánchez**. Universidad Central del Ecuador. Ecuador.
Dra. **Aracelly Fernanda Núñez Naranjo**. Universidad Tecnológica Indoamérica. Ecuador.
Dra. **Reina Cleopatra Mestanza Páez**. Universidad Central del Ecuador. Ecuador.

Ab. **Rodrigo Alejandro Albuja Quintana**. Superintendencia de Economía Popular y Solidaria. Ecuador.
MBA. **Ricardo De la Cruz Gil**. Centro de Psicoterapia Breve del Perú. Perú.
MSc. **Rosa Angelica Romero Chico**. Universidad Central del Ecuador. Ecuador.
Dr. Gerardo Marcelo Kahan. Universidad Nacional de Rosario. Argentina.
Dra. **Griselda Hernández Méndez**. Universidad Veracruzana. México.
Dr. **Pablo Domingo Vilela**. Universidad Luis Vargas Torres. Ecuador.
MSc. Yezenia Ramayo Cano. Universidad Politécnica Salesiana. Ecuador.
Dra. Elizabeth Jacqueline Govea Robinzón. Universidad Técnica "Luis Vargas Torres" de Esmeraldas. Ecuador.
Msc. **Gabriela Elizabeth Vilela Govea**. Escuela Politécnica Del Litoral – ESPOL. Ecuador.
Dra. **Brenda Viviana Guerrero Vela**. Universidad Central del Ecuador. Ecuador.
MSc. **Geovanny Javier Carrera Viver**. Universidad Central del Ecuador. Ecuador.
MSc. **María Isabel Gallardo Gallardo**. Universidad Central del Ecuador. Ecuador.
Dr. **José Williams Pérez**. Delgado Universidad César Vallejo. Perú.
Dra. **Mónica Ysabel Ortega Cabrejos**. Universidad San Martín de Porres. Perú.
MSc. **Juan Francisco Cabrera Carrasco**. Universidad César Vallejo. Perú.
Ph.D. **Julio Ernesto Rojas Mesa**. Universidad Santo Tomás. Colombia.
Master. **Mauro Bolmida**. Centro de Terapia Estratégica. Italia.
MSc. **Wilson Guillermo Ortega Caicedo**. Pontificia Universidad Católica del Ecuador. Ecuador.
Magíster. **Gloria María Acosta Alvarez de Hoyle**. Saway Sinergia Empresarial Sac. Perú.
Dr. **Juan Pedro Soplapuco Montalvo**. Universidad César Vallejo S.A.C. Perú.
Dr. C. **Alisa Natividad Delgado Tornés**. Universidad de Granma. Cuba.
Dra. **Cristina Rafaela Ricci**, Instituto Superior de Formación Docente y Técnica N° 18. Argentina.
Dr. **Carlos Alberto Centurión Cabanillas**., Universidad César Vallejo, Perú.
Dra. **Panta Merino Graciela Victoria**. Universidad César Vallejo. Perú.
Máster **Rosalba Contreras Ponce**. Escuela Nacional de Estudios Superiores Unidad León, Gto, UNAM. México.
Maestra. **María Luisa Flores Hernández**. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. México.
Magíster **Jannet Alicia Sialer Alarcón**. Universidad César Vallejo. Perú.
Ph.D. **Flor Delicia Heredia Llatas**. Universidad César Vallejo. Perú.
Maestra **Yessika Mabel Cepeda Arellano**. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. México.
Dra. **Mónica Guerra Santana**. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. España.
Dr. **Javier Martínez Morales**. Universidad Autónoma de Chihuahua. México.
Dr. **Mario Ángel González**. Sistema Nacional de Investigadores Centro Universitario de Tonalá, Universidad de Guadalajara. México.

Dra. C. **Cecilia Colunga Rodríguez**. Departamento de Salud Pública Centro Universitario de Ciencias de la Salud. México.
Dr. **Daniel Sánchez Toledano**. Universidad de Málaga. España.
Dr. **Roque Moreno Fonseret**. Instituto Universitario de Estudios Sociales de América Latina (IUESAL) de la Universidad de Alicante. España.
MSc. Germán Bianco Dubini. Universidad de Buenos Aires. Argentina.
Dr. **Ernesto Domínguez López**. Universidad de la Habana. Cuba.
Dra. **Seida Barrera Rodríguez**. Universidad de la Habana. Cuba.
Dra. **Martha Elisa Monsalve Cuellar**. Docente Investigadora Universidad la Gran Colombia; Coordinadora de Internacionalización FD UGC; presidenta Consejo Consultivo de ILTRAS. Colombia.
Dr. **Gustavo Geovanni Flores Sánchez**. Universidad de Cuenca. Ecuador.
Master. **Jorge Arturo Campoverde Campoverde**. Universidad de Cuenca. Ecuador.
Magíster. **Gabriel Budiño León**. Facultad de Ciencias Económicas y de Administración, Universidad de la República. Uruguay.
Dra. Patricia Ruiz Azcárraga. Universidad de las Americas Puebla (UDLAP). México.
Dr. **Miguel Abel Souto**. Presidente de la Asociación Iberoamericana de Derecho Penal Económico y de la Empresa, Catedrático ACR. de Derecho penal de la Universidad de Santiago de Compostela. España.
MSc. **Katherine Tatiana Coronel**. Pangol Universidad de Cuenca. Ecuador.
CP. Oscar Alfredo Díaz Becerra. Pontificia Universidad Católica del Perú. Perú.
Magíster, **Carlos Mauricio Arroyo Goncalves**. Universidad Católica Boliviana. Bolivia.
Magíster, **Elsa Leticia Sandoval Guevara**. Universidad Autónoma del Estado de Morelos. México.
Máster, **Claudia Patricia Sanabria**. Universidad Iberoamericana. Paraguay.
Magíster, **Janetsy Gutierrez**. Universidad Central del Ecuador. Ecuador.
Dr. **Luis Manuel Diaz Granado Bricuyet**. Universidad de Granma. Cuba.

INSTITUCIÓN EDITORA (PUBLISHER)

Fundación de Gestión y Desarrollo Comunitario Ecuador.
De Los Olivos y Pasaje A. Urbanización Logroño
Código postal: 170515
Teléfonos: +593 0234510163 / +593987425827
e-mail: fugdece@gmail.com
Quito-Ecuador.

CONTACTO PRINCIPAL

Luis Alberto Castillo Sánchez
Teléfono +593 98 403 5701
Email: mcrevistas@gmail.com

CONTACTO DE SOPORTE

Tlgo. Edwin Rocha
Teléfono 0234510163
fugdece@gmail.com

Educación retos y perspectivas en una sociedad cambiante

Índice

Contenidos	Pág.
Editorial.....	IX
SECCIÓN MONOGRÁFICA	
<i>Aplicación de la TITI APP en el proceso de lectura en las zonas rurales en Tungurahua.....</i> <i>Application of the TITI App in the reading process in rural areas in Tungurahua.</i>	1-13
Verónica Silva Jiménez, Stefania Llerena Freire y Carolina Márquez Altamirano.	
<i>Equidad y justicia en la educación en línea. Un estudio con enfoque de género y ubicación geográfica.....</i> <i>Equidad y justicia en la educación en línea. Un estudio con enfoque de género y ubicación geográfica.</i>	14-28
Cristina Pomboza Floril, Margarita Pomboza-Floril, Ciro Radicelli-García.	
<i>Incorporación de la igualdad de género en un programa de estudios universitarios en México...</i> <i>Incorporation of gender equality in a university curriculum in Mexico.</i>	29-44
Rosa María Solís Salazar, Rufina Georgina Hernández Contreras y Martha Elena Báez Martínez.	
<i>Desafíos didácticos en tiempos de pandemia: enseñar y aprender en tiempos de crisis.....</i> <i>Didactic challenges in times of pandemic: teaching and learning in times of crisis</i>	45-53
Marcelo R. Ceberio, Ricardo De-la-Cruz-Gil.	
<i>Oportunidades y retos para las redes y comunidades de docentes en colegios públicos de Bogotá.....</i> <i>Opportunities and challenges for teacher networks and communities in Bogotá public schools.</i>	54-70
Juan Guillermo Londoño-Sánchez	
<i>Hitos internacionales que han incidido en el desarrollo de la educación ambiental en Colombia.....</i> <i>International milestones that have had an impact on the development of environmental education in Colombia.</i>	71-84
Eulalia Esperanza Muriel-Ruano, Ingrid Catherin Rosero-Realpe	

SECCIÓN MISCELÁNEA

<i>Esfuerzos de Ciencia Abierta en México. Mapeo de actores de ciencia ciudadana.....</i> <i>Open Science Efforts in Mexico. Mapping of citizen science actors</i>	85-95
Montserrat García-Guerrero	
<i>Elementos conceptuales de las perspectivas filosóficas del conocimiento para estudiar el salario emocional.....</i> <i>Conceptual elements of philosophical perspectives of knowledge to study the emotional wage.</i>	96-103
Sandra Margarita Rubio	
<i>La participación política de la mujer y la paridad de género.....</i> <i>Women's political participation and gender parity.</i>	104-117
Brenda Viviana Guerrero-Vela	
<i>Algunos fundamentos teóricos que orientan el aprendizaje de la escritura de textos.....</i> <i>Some theoretical foundations that guide the learning of writing texts.</i>	118-128
Miryam Catalina Arias-Mollocana	
<i>Percepciones sobre el ejercicio de derechos y obligaciones del personal docente en la unidad educativa Santo Domingo de los Colorados – Ecuador.....</i> <i>Perceptions on the exercise of rights and obligations of teachers in the educational unit Santo Domingo de los Colorados – Ecuador.</i>	129-140
Katiusca Elizabeth Cedeño-Jama	

**Volumen 8, Número 17
(Enero, 2024)**

Editorial

Educación retos y perspectivas en una sociedad cambiante

la educación es un vasto y evolutivo campo del conocimiento, que permite no solo analizar los métodos y las herramientas utilizadas para concretar sus finalidades, sino además comprender los modos o maneras de aplicarlos en contexto inconmensurablemente diversos. En tal sentido, la edición monográfica de esta publicación internaliza a los lectores en un viaje por diferentes regiones y enfoques, haciendo énfasis en la influencia y los desafíos que enfrenta la educación.

La Aplicación de la TITI APP en el proceso de lectura en las zonas rurales en Tungurahua, es una investigación realizada en la zona central de Ecuador, evidencia que el proceso de lectura marca un cambio significativo en las zonas rurales. En este estudio, se esboza los modos en que la tecnología se instituye como una aliada poderosísima en los procesos de democratización del acceso a la educación, ya que permite superar las típicas barreras geográficas y socioeconómicas, características de los países pobres.

La Equidad y justicia en la educación en línea, es un estudio con un fuerte enfoque de género y ubicación geográfica; se convierte en un trabajo de destacada importancia, ya que aborda de manera muy particular la intersección de género y la ubicación geográfica en contextos diversos. Sin duda, reconocer tales particularidades y posibilidades, emerge como un significativo paso en la construcción de entornos educativos inclusivos, capaces de posibilitar una atención satisfactoria a las diversas necesidades individuales y colectivas en el ámbito de la educación.

La Incorporación de la igualdad de género en un programa de estudios universitarios en México, destaca un enfoque progresista que intenta promover la igualdad, equidad y justicia como aspectos esenciales para el desarrollo de la sociedad, en la cual, la diversidad sea una condición natural y por ende normal en el ser humano y más todavía, en las distintas expresiones de la realidad.

Desafíos didácticos en tiempos de pandemia: enseñar y aprender en tiempos de crisis, promueve profundas reflexiones en torno a los desafíos educativos y más específicamente, didácticos en tiempos de crisis. Se destaca el importante rol de los educadores, quienes tienen el compromiso y la responsabilidad de influir favorablemente en los procesos de aprendizaje y el consecuente desarrollo integral del ser humano.

Oportunidades y retos para las redes y comunidades de docentes en colegios públicos de Bogotá, explora las dinámicas que pueden producirse en las redes o comunidades de docentes, conlleva a analizar incisivamente los modos de colaboración entre educadores como un factor calve para el mejoramiento permanente de la calidad de la enseñanza en entornos educativos desafiantes, y más todavía, en una sociedad que cambia permanentemente.

Hitos internacionales que han incidido en el desarrollo de la educación ambiental en Colombia, se impone como un estudio que muestra momentos que han incidido significativamente en el desarrollo de la educación ambiental en Colombia. A lo largo de su desarrollo revela eventos que marcan pautas y oportunidades que deben tenerse en cuenta para la integración de prácticas sostenibles en los sistemas educativos, partiendo de la experiencia de este estudio específico.

Asimismo, en la sección miscelánea, se presentan temas diversos y muy relevantes, dadas las características de la sociedad actual y sus permanentes cambios. *Esfuerzos de Ciencia Abierta en México. Mapeo de actores de ciencia ciudadana*, profundiza en aspectos teóricos de fundamental interés que afectan en todos los órdenes de la sociedad, de lo cual la educación no escapa.

Elementos conceptuales de las perspectivas filosóficas del conocimiento para estudiar el salario emocional, centra su estudio en un concepto clave dentro del entorno laboral moderno que va más allá de la compensación económica y tiene al bienestar emocional y psicológico de los trabajadores como un eje esencial.

La participación política de la mujer y la paridad de género, es un estudio que sin caer en la retórica, redundante en la necesidad de considerar la participación de la mujer como un derecho humano. Debe entenderse que la igualdad, la equidad y la justicia, son pilares fundamentales para la construcción de una sociedad de avanzada.

Algunos fundamentos teóricos que orientan el aprendizaje de la escritura de textos, desde distintas posibilidades teóricas, aborda aspectos troncales para tener en cuenta en los procesos educativos destinados al aprendizaje de la escritura. Considérese que la escritura, conjuntamente con la lectura es esencial en la concreción de actos comunicativos diversos.

Finalmente, el análisis de las *Percepciones sobre el ejercicio de derechos y obligaciones del personal docente en la Unidad Educativa Santo Domingo de los Colorados* en Ecuador, resalta la importancia entender las dinámicas de la interacción social dentro de las instituciones educativas, como un mecanismo fundamental para fomentar entornos laborales adecuados, más justos y productivos.

De manera general, puede decirse que los artículos que se presentan en esta publicación nos convocan a la lectura, así como a una reflexión profunda con respecto al estado actual y futuro de la educación, motivando a los lectores e investigadores a incursionar en la búsqueda de innovaciones, a partir de la colaboración en todos los niveles y contextos educativos.

Dr. Marcelo Remigio Castillo Bustos
Director general

APLICACIÓN DE LA TITI APP EN EL PROCESO DE LECTURA EN LAS ZONAS RURALES EN TUNGURAHUA

APPLICATION OF THE TITI APP IN THE READING PROCESS IN RURAL AREAS IN TUNGURAHUA

Verónica Silva Jiménez¹
Stefanía Llerena Freire²
Carolina Márquez Altamirano³

Recibido: 2023-07-20 / Revisado: 2023-09-25 / Aceptado: 2023-11-03 / Publicado: 2024-01-01

Forma sugerida de citar: Silva-Jiménez, V., Llerena-Freire, S. y Márquez-Altamirano, A. (2023). Aplicación de la TITI APP en el proceso de lectura en las zonas rurales en Tungurahua. *Revista Científica Retos de la Ciencia*. 8(17). 1-13. <https://doi.org/10.53877/rc.8.17.20240101.1>

RESUMEN

Cada día se observan en las aulas más niños que no logran desarrollar las destrezas lectoras a pesar de no presentar daños a nivel neurológico, lo cual crea la necesidad de realizar intervenciones psicopedagógicas que fortalezcan el proceso lector en la población estudiantil. El objetivo de este estudio radicó en describir el proceso de lectura pre y pos a la aplicación de la Titi APP en niños identificados con dificultades en la lectura. Se utilizó un muestreo no probabilístico por conveniencia, con la participación 46 niños entre edades de 7 a 11 años detectados con dificultades en lectura. El diseño de la investigación fue cuasiexperimental, de alcance descriptivo y corte longitudinal. Como técnica de producción de datos se utilizó el test Tale y la aplicación de la Titi App. Para la obtención de los datos se trabajó con el estadístico Wilcoxon concluyendo que después de la intervención con la Titi App, los niños disminuyeron significativamente los errores y el tiempo de lectura, con lo cual se aceptó la hipótesis alterna. Con la conclusión de este estudio se pretende que futuras investigaciones se enfoquen en la intervención de NEE en niños y adolescentes para prevenir la deserción escolar y brindar una atención temprana y oportuna.

Palabras clave: psicología de la educación, procesos de aprendizaje, dificultad en el aprendizaje, tecnología educacional.

ABSTRACT

Every day more children are observed in the classrooms who fail to develop reading skills despite not presenting neurological damage, which creates the need for psychopedagogical

¹ Magíster en Educación Especial. Profesora en la Carrera de Psicología. Universidad Indoamérica. Ecuador. normasilva@uti.edu.ec / <https://orcid.org/0000-0003-0511-4077>

² Máster en Psicoterapia. Docente a tiempo completo en la Universidad Indoamérica. Ecuador. sllerena@indoamerica.edu.ec / <https://orcid.org/0000-0001-5809-3332>

³ Magíster en Educación Especial. Coordinadora de la Modalidad de Distancia y Semipresencial. Universidad Indoamérica. Ecuador. anamarquez@uti.edu.ec / <https://orcid.org/0000-0001-7996-7190>

interventions that strengthen the reading process in the student population. The objective of this study was to describe the reading process before and after the application of the Titi APP in children identified with reading difficulties. A non-probability convenience sampling was used, with the participation of 46 children between the ages of 7 and 11 years detected with reading difficulties. The research design was quasi-experimental, descriptive in scope and longitudinal in scope. As a data production technique, the Tale test and the application of the Titi App were used. To obtain the data, we worked with the Wilcoxon statistician concluding that after the intervention with the TITI App, the children significantly decreased errors and reading time, with which the alternative hypothesis was accepted. With the conclusion of this study, it is intended that future research will focus on SEN intervention in children and adolescents to prevent school dropout and provide early and timely care.

Keywords: psychology of education, learning processes, difficulty in learning, educational technology.

INTRODUCCIÓN

Las dificultades en el aprendizaje se presentan cuando el nivel académico del sujeto no está al mismo ritmo de sus compañeros, pese a que los órganos de los sentidos estén intactos y el coeficiente este dentro de la norma, se pueden identificar esta problemática cuando los estudiantes presentan bajas calificaciones, déficit en las habilidades sociales, falta de hábitos de estudio, déficit motivacional y déficit cognitivo. Por ende, es importante la intervención psicopedagógica utilizando herramientas creativas que capten el interés del estudiante.

Para adquirir la lectura se requiere de un proceso en el aprendizaje, así mismo es preocupante la cantidad de niños que no logran el nivel lecto escritor esperado para su edad y escolaridad. Según la Organización de las Naciones Unidas para la educación, UNESCO (2021) en los últimos tres años, más de 100 millones de niños presentan un nivel bajo de competencias lectoras debido a cierre de escuelas que se dio durante la Pandemia por Covid-19. Antes de esta enfermedad las dificultades iban decreciendo por lo cual se estimaba que pasaría de 483 a 460 millones en 2020, sin embargo, con esta enfermedad las cifras aumentaron alarmantemente obteniendo un incremento del 20% es decir, subió a 584 millones de estudiantes con problemas de lectura. Por su parte según Molano y Polano (2018) alrededor de un 15% de la población estudiantil mundial se enfrenta a una dificultad de aprendizaje como leer, escribir, entender o producir un texto, lo cual provoca frustración y un limitado acceso a niveles académicos más altos. Es así que las dificultades de aprendizaje limitan el acceso de mejores oportunidades de vida a los estudiantes, además que constituyen una barrera dentro del proceso de crecimiento, puesto que afectan el desarrollo del estudiante en diferentes áreas: emocional, social, académica e incluso puede llegar a afectar el área familiar.

Con respecto a los índices en el continente Americano, las estadísticas siguen siendo alarmantes pues cuatro de cada cinco niños no alcanza el índice mínimo de comprensión lectora debido al cierre de centros educativos que el mundo vivió por un tiempo aproximado de los dos tercios de los días de clases presenciales que traducidos a años de aprendizaje corresponde a 1,5 años perdidos (UNESCO, UNICEF, y Exteriores, 2022).

En lo referente a Ecuador, una investigación desarrollada por el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) en el año 2021 revela que seis de cada diez del país no saben leer; o presentan un esquema mínimo de habilidades lectores. Por su parte, el Instituto Nacional de Estadística y Censos INEC (2021), señala que desde el año 2018, el alfabetismo en Ecuador no se ha reducido significativamente, puesto que desde el 2018 al 2021 el porcentaje de individuos que no sabían leer ni escribir paso únicamente del 6,5% a 6% evidenciando que existe aproximadamente 764.610 personas analfabetas. Es importante señalar que esta problemática se centra más en la zona rural con un 11,1% a diferencia de la zona urbana en donde alcanza únicamente el 3,6%. El Ministerio de Educación (2015) refiere que la prevalencia de los niños con problemas de aprendizaje se encuentra entre el 5

al 10%, esto quiere decir, al menos uno o tres niños por aula presentan problemas de aprendizaje en lectura y comprensión.

Como evidencia a lo referido anteriormente se describen a continuación algunos estudios realizados en el país. Santacruz (2018) en una investigación realizada en la ciudad de Cañar sobre dificultades en el aprendizaje o trastornos del aprendizaje escolar: dislexia evidenció que la prevalencia en los trastornos específicos del aprendizaje como la dislexia y sus subtipos, surgen como una de las causales más influyentes en el fracaso y deserción escolar y aparecen con frecuencia asociados con factores socioeconómicos, culturales, emocionales, familiares, etc. Por su parte, Muñoz, et. al. (2018), en una investigación elaborada en la provincia de Manabí con el tema caracterización sociodemográfica de niños con trastornos específicos del aprendizaje con 747 estudiantes determinó que el 13.2% de los individuos presentan trastornos específicos del aprendizaje y el 37.8% problemas específicos para la lectura ya fuera en la precisión y rapidez, como en la comprensión de lo que están leyendo.

Proceso de lectura

La lectura es un proceso cognitivo que permite comprender de manera específica lo que quiere decir un texto. Para adquirirla el niño debe desarrollar ciertas funciones visuales, auditivas y sensoriomotoras que se conocen como prerrequisitos. Además, para la lectura se debe considerar habilidades cognitivas como: la atención, memoria visual, memoria auditiva, memoria semántica y memoria de trabajo, lenguaje y abstracción. También en este proceso están inmersos factores: ambientales, metodológicos, actitud y motivación positivas hacia la lectura. Los niños que viven en ambientes socioculturales pobres tienden a tener un desempeño lector más limitado y mayores dificultades en el aprendizaje de la lectura (Rosselli, Matute, Ardila, 2006).

Según Díez y Gutierrez (2020), los procesos lectores parten de la actividad neuronal (sinapsis, conexiones específicas) del cerebro humano específicamente de la actividad neuronal del hemisferio izquierdo, es decir, cuando la persona adquiere la habilidad lectora existe un decrecimiento de la actividad neuronal del hemisferio derecho y un aumento en la actividad del hemisferio izquierdo desencadenando que los símbolos visuales se queden como imágenes y se transformen en términos de lenguaje. Por tanto, el cerebro del ser humano realizará dos procesos: decodificará los estímulos visuales y los relacionará con saberes lingüísticos.

La lectura nace de los procesos fonológicos, sin embargo, a medida que el niño crece y desarrolla otras habilidades lectoras, se activan en el cerebro áreas del cortex visual, específicamente el área de la forma visual de las palabras localizadas en la zona occipito-temporal izquierdo, la cual almacena las conexiones fonológicas, la distinción de la forma de las palabras y las experiencias de un proceso lector. Esta área, a su vez se conecta con otras zonas del hemisferio izquierdo: zona en el lóbulo temporal superior y parietal adyacente la cual integra el área de Wernicke (lenguaje fonológico) y zona frontal en donde se añade el área de Broca (articulación del lenguaje) produciendo de esta forma la lectura (Cohen y Dehaene, 2004).

Cuando uno de estos procesos no se desarrolla de manera idónea puede desencadenar dificultades en el proceso lector las cuales son descritas por García, Jiménez y González (2017) como la imposibilidad que tiene el estudiante para interpretar y comprender el lenguaje escrito teniendo como base el proceso de aprendizaje previo. Así mismo, Zorrilla (2015) aduce que los problemas de lectura se dan cuando el sujeto presenta dificultades en el proceso de comprensión del lenguaje, puesto que no logra interpretar el significado de lo escrito. Por otro lado, Reyes, Lewis, y Peña (2018) argumentan que las dificultades de lectura son un trastorno del aprendizaje en donde los niños omiten, trasladan, sustituyen, giran y dividen las sílabas y palabras de manera incorrecta y puede darse por factores endógenos o exógenos. Moreira (2009) por su parte refiere que dificultades lectoras pueden verse influenciadas por falencias en la codificación, es decir, el niño no logra identificar los fonemas o confunde los sonidos lo cual origina poca fluidez, baja o nula comprensión lectora; la falta de conocimientos previos;

escasas estrategias de comprensión textual y pobreza en el vocabulario, pueden inducir directamente en el rendimiento académico del estudiante y pueden ser detectadas como problemas de atención, desmotivación para la realización de las actividades, bajas calificaciones, frustración, comportamientos inadecuados, entre otros.

Como se describe anteriormente, las dificultades de lectura pueden afectar a gran parte de la población estudiantil y se desencadenan por diversos factores, por lo cual resulta necesario la promoción e instauración de estrategias de intervención tanto psicológicas como psicopedagógicas que permitan hacer frente a este problema que afecta el desarrollo de niños y niñas. Dentro de la intervención psicológica, el proceso debe centrarse en el trabajo de factores familiares, sociales, y emocionales que predispongan o mantengan las dificultades mediante la utilización de estrategias de afrontamiento, de solución de problemas, entrenamiento en habilidades sociales, reestructuración de la dinámica familiar, técnicas de expresión emocional, entre otras, las cuales fomenten la adaptación del niño al ámbito escolar. La intervención psicopedagógica es un proceso integrador, abarca diversas metodologías y principios teóricos, siendo carácter preventivo, correctivo y de apoyo, enfocándose en diferentes áreas y principios, en diversos contextos y considerando la necesidad de cada individuo, para ello es importante el diagnóstico psicopedagogo para realizar el plan de intervención de acuerdo con la necesidad de cada estudiante (Henao, Ramírez, Ramírez, 2016).

Tecnología en el aprendizaje

Las aplicaciones móviles son programas que sirven para instalar en dispositivos móviles o tablets la cuales pueden ser utilizadas para obtener un mejor desempeño en el área educativa. Según Fonseca (2021) existen algunas aplicaciones enfocadas al mejoramiento de la lectura en niños. Entre las más conocidas se pueden mencionar: Piruletas, una aplicación elaborada por Clara Bayarri la cual consta de aproximadamente 2.500 actividades dividiéndose en niveles: inicial, fácil, medio, difícil y experto, mismo que contienen actividades de inserción, omisión, sustitución, derivación y transposición o separación de palabras. Por otro lado, Ludiletras es un instrumento elaborado por profesionales del Colegio Montserrat de Barcelona y la Editorial Tekman Books y está diseñada para el aprendizaje de la lectoescritura de estudiantes de 3 a 6 años, con tres niveles, es elaborada con personajes animados, que acompaña en todo el juego. También se puede nombrar a Alphabeticos aplicación que utiliza una técnica multisensorial para el aprendizaje de los fonemas; consta de una serie de juegos que incluyen los órganos de los sentidos. Otra aplicación es Detective la cual permite identificar dificultades en el aprendizaje, en lectoescritura a través de un reactivo. Así mismo se encuentra la aplicación Letras y Yo, misma que contiene un cuento digital ilustrado, diseñado por padres y profesionales con la finalidad de entender los trastornos del aprendizaje y fomentar la inclusión educativa. Por último, se debe señalar la aplicación Tradislexia, un videojuego enfocado a mejorar la conciencia fonológica y la lectura. Su efectividad se evidenció en una investigación experimental realizado con 62 sujetos de 9 a 12 años con dificultades en lectura, en donde los sujetos fueron seleccionados al azar en dos grupos, uno experimental (N=32) en el que serían entrenados con el videojuego Tradislexia, y uno de control (N=30) que recibían a las indicaciones tradicionales. Los resultados indican que los sujetos del grupo experimental fueron entrenados durante 16-20 sesiones con una duración de 30 minutos evidenciando mejora en la conciencia fonológica y la lectura a diferencia del otro grupo que no existía ningún cambio en la lectura (Rodríguez, Jiménez, Díaz, Gonzales, 2011).

Como se evidencia en la actualidad el uso de las TICS en cualquiera de sus formas (aplicaciones) es esencial en el ámbito educativo, puesto que se pueden adaptar a las necesidades de cada individuo lo cual les convierten en herramientas útiles, prácticas para el ámbito educativo. Es así como en Ecuador se crea la Titi App, una herramienta interactiva que favorece al proceso de recuperación psicopedagógica de dificultades de lectura y escritura en niños de nivel básico (Caicedo y Gordón, 2022).

Para demostrar la eficacia de la Titi App, Gordon et ál. (2022) realizó un estudio con 11 niños de escasos recursos económicos y con necesidades asociadas al proceso académico aplicando un análisis descriptivo mediante la utilización de la prueba no paramétrica Wilcoxon. El análisis de comparación de medias pretest y post-test muestra mejoras significativas en todos los indicadores: leyendas cortas (pretest 10.75 post-test 5.00), lectura de sílabas (pretest 12.63 post-test 5.25), lectura de palabras (pretest 24.75 post-test 21.47), lectura de textos (pretest 23.75 post-test 13.00). Esto quiere decir que la lectura mejoró gracias a esta aplicación.

Luego de la revisión literaria, se considera que este estudio es importante e innovador porque aborda las dificultades en el aprendizaje (lectura), las cuales no necesariamente están asociadas a una discapacidad, se abre la oportunidad de utilizar estrategias alternativas como la aplicación Titi App, porque permite trabajar esta problemática de manera creativa captando la atención del sujeto que estamos trabajando. Para la intervención psicopedagógica es indispensable un equipo de profesionales: autoridades, docentes, psicopedagogos, psicólogos, todos quienes puedan aportar en la intervención de las dificultades detectadas en los estudiantes. Los planes de intervención psicopedagógica son de carácter preventivo, el objetivo es trabajar técnicamente en el diagnóstico del estudiante para evitar la deserción escolar. Este estudio contribuye a la ciencia porque los psicólogos y psicopedagogos pueden utilizar esta aplicación con otros grupos con características similares al de nuestra investigación en beneficio de la comunidad educativa.

Una vez identificada y analizada la problemática y con los antecedentes teóricos descritos anteriormente se procede a plantear como objetivo general de esta investigación describir el proceso de lectura pre y pos a la aplicación de la Titi APP. Como H1 se espera que con la aplicación Titi App los niños disminuyan la cantidad de errores y el tiempo en el proceso de la lectura. Por otro lado, los objetivos específicos son: 1.- Identificar los errores y el tiempo de lectura en niños antes de la aplicación con la Titi App, 2.- Aplicar la Titi APP en niños identificados con dificultades de lectura y, 3.- Comparar el proceso de lectura antes y después de la intervención Titi APP.

MÉTODOLOGÍA

En esta investigación se utilizó la metodología cuantitativa con un diseño no experimental, un alcance descriptivo y corte longitudinal. Esta metodología utiliza la recolección de datos numéricos y el análisis estadístico, con el fin de conocer pautas de comportamiento y probar teorías (Sampieri, 2014). Se utilizó el diseño no experimental, siendo un estudio en el que no se cambia de forma intencional las variables, más bien lo que se ejecutó en esta investigación fue la observación de fenómenos tal como se dan en el contexto natural para así poder analizarlo (Castillo, 2021; Sampieri, 2014). Se buscaba conocer el impacto de la intervención psicopedagógica en niños con dificultades de lectura. Además, esta investigación tiene un diseño longitudinal, en el que se recaba datos en diferentes puntos del tiempo, un antes y después, del proceso de intervención psicopedagógica para realizar diferencias acerca de la evolución del problema es decir de las dificultades de lectura, analizando los cambios que se presentaron (Bisquerra, 2014).

Se utilizó un muestreo no probabilístico, se selecciono a los participantes considerando las características de la investigación (Bisquerra, 2014). Se trabajó con 46 estudiantes de una unidad educativa de la zona rural del cantón Ambato, siguiendo los siguientes criterios de inclusión; estudiantes que reporten dificultades en el área de la lectura, participantes de entre 6 a 12 años de edad y que hayan presentado el consentimiento informado de sus representantes, dentro de los criterios de exclusión se presentan estudiantes que no tengan reportes de dificultades de lectura, que sean mayores a 12 años y que los tutores no hayan aceptado el proceso de investigación. Cabe señalar que la población de este estudio es de la zona rural, familias de bajos recursos económicos, su principal ingreso es la agricultura y se pudo apreciar altos índices de migración.

Se obtuvo la autorización de la Coordinación Zonal, de las autoridades de la Unidad Educativa y representantes legales de los estudiantes mediante el consentimiento informado, como reactivo psicológico de evaluación se utilizó el Test Tale (Test de análisis de la lectura – escritura), que es un instrumento de evaluación psicológica que se encarga de identificar los niveles generales y características específicas de la lectoescritura de niños durante y después del proceso de adquisición de tales aprendizajes. Está dirigido a niños de 6 a 10 años y puede aplicarse de manera individual o colectiva. Incluye pruebas en escritura como: habilidad de conversión grafema-fonema, errores naturales en lectura, fluidez y comprensión lectoras y pruebas de escritura como: grafía, errores naturales de dictado y errores naturales en copia. Las propiedades psicométricas del TALE fueron obtenidas de una muestra de 640 niños (entre 5 y 11 años) de la ciudad de Barcelona determinando una fiabilidad o estabilidad de la medida de entre .86 y .99 (Toro, Cervera, y Urío, 2000).

También se utilizó la Aplicación TiTi App. Según Zapata et ál. (2021) “se trata de una herramienta pedagógica diseñada para apoyar el proceso de alfabetización de niños y niñas en la escuela” (p.147). Esta aplicación es para realizar intervenciones con niños de segundo año hasta séptimo de Educación General Básica que presenten dificultades en lectura y escritura, su diseño abarca especies del Ecuador las cuales incentivan a que los niños tengan curiosidad por descubrir y rescatar los animales en peligro de extinción; el niño debe señalar a un personaje quien representara en la resolución de los ejercicios sobre un mapa del Ecuador que contiene 12 estaciones con tres niveles de dificultades. Según Gordón et ál. (2021) “El propósito de este trabajo es reducir el número de errores en la lectura y escritura de los escolares, por lo que la aplicación móvil “Tití App” considera los elementos psicopedagógicos y de diseño que potencian las capacidades de los niños” (p.8).

Con la autorización respectiva se procedió a la recolección de datos en las Instituciones Educativas. Se realizó una reunión con los padres de familia y/o representantes legales para evidenciar quienes estén de acuerdo con la evaluación e intervención psicopedagógica e inmediatamente se procedió con la firma del consentimiento informado. El proceso consistió en aplicar en primera instancia el Test TALE a los niños remitidos por los docentes que presentaran alguna dificultad. Luego se procedió a identificar a aquellos niños que tenían un nivel bajo en lectura de acuerdo con los resultados del Test. Una vez identificados, se procedió con las entrevistas a padres de familia y/o representantes legales, profesores y estudiante y luego se elaboró y aplicó un plan de intervención psicopedagógica ejecutado junto a la aplicación de la Titi App. La aplicación se realizó de forma individual y dos veces a la semana con un tiempo de 45 minutos. Una vez finalizada esta intervención psicopedagógica se procedió a la aplicación de un post-test para poder comparar datos y analizar si existió disminución de errores y tiempo en lectura. Estos datos fueron recolectados en una matriz para posterior a ello realizar el análisis respectivo.

El análisis de datos se trabajó en el programa SPSS en cual se realizó un análisis descriptivo de las variables de estudio. Para la comparación se utilizó la prueba no paramétrica de Wilcoxon puesto que las variables no son normales. Mediante la verificación de los datos del pretest y postest se comprobó la mediana de las variables, es decir, si los errores y el tiempo de lectura disminuyeron o no al realizar la intervención psicopedagógica y aplicación de la Titi App (Sánchez, 2015).

Esta investigación se rige a los lineamientos éticos de la Asociación Americana de Psicología (APA, 2010) dando cumplimiento con los principios generales de beneficencia y no maleficencia, respeto de la integridad a los derechos y a la dignidad de las personas. Así también se toman en cuenta las normas éticas de investigación y publicación en donde las investigadoras están obligadas a pedir autorización para realizar cualquier investigación y a obtener el consentimiento informado requerido en la Norma 3.10 el cual explica que se debe informar a los participantes el propósito de la investigación, derecho a no participar, consecuencias, beneficios y si es de tipo experimental se debe informar naturaleza experimental, servicios que estarán disponibles, medios para designación de grupos de control y tratamientos alternativos si no desea participar.

A su vez, la investigación cumple con los principios de la Declaración de Helsinki (2014) enfocándose en el deber de proteger y respetar la vida, integridad, intimidad, privacidad y confidencialidad de los participantes; además se dio cumplimiento al deber de implementar las medidas para reducir al mínimo los riesgos; y que el consentimiento informado se firme de forma voluntaria. Por otro lado, se tomaron en cuenta las Directrices Éticas Internacionales para la Investigación Biomédica con Seres Humanos (CIOMS, OMS y OPS, 2016) basándose específicamente en el primer instrumento: Código de Nuremberg (1967) en el cual se dio cumplimiento a los siguientes aspectos: El consentimiento voluntario es primordial, la investigación evitó cualquier daño físico o mental a los participantes, se tomaron todas las precauciones y se dispuso de las condiciones óptimas para la investigación teniendo en consideración la suspensión del mismo si se tuviera razones para creer que se está provocando daño a los participantes y el estudio se realizó por personas científicamente calificadas y de ser necesario. Por último, se tomaron en cuenta las consideraciones Éticas de la Sociedad Interamericana de Psicología (SIP, 2008) según la cual todos los psicólogos se comprometen a desempeñar el ejercicio científico y profesional de manera ética con el objetivo de salvaguardar el bienestar físico, emocional, cognitivo y social de cualquier persona.

Con el cumplimiento de lo declarado anteriormente, se resume que se garantizará el respeto a la confidencialidad de los participantes, la participación voluntaria y anónima a través de la firma del consentimiento y la finalidad fue únicamente investigativa considerando la responsabilidad social, cuyos resultados serán socializados con los participantes.

RESULTADOS

En esta investigación participaron 46 niños detectados con dificultades de lectura de una parroquia rural del cantón Ambato. En la tabla 1 se muestra la descripción de los resultados previo y posterior a la intervención psicopedagógica con la aplicación de la Titi App por subpruebas.

Tabla 1.
Análisis Descriptivo de las variables del estudio

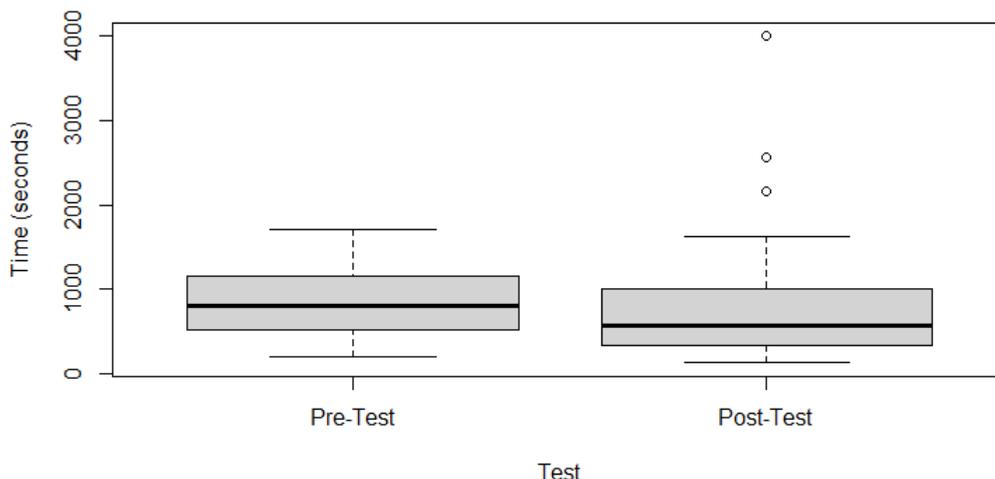
<i>Variable</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>
Letras Pre	33.72	17.12	2	69
T1	225	129.38	18	508.2
Sílabas Pre	15.5	13.76	0	0
T2	145.42	124.81	7.8	429
Palabras Pre	32.2	18.94	1	85
T3	248.31	147.22	67.2	600
Lec Oral Pre	47.5	53.65	1	142
T4	214.08	122.28	17.4	430.8
Letras Post	13.52	14.15	1	47
T1'	252.59	344.96	15.6	2040
Sílabas Post	6.59	9.28	0	39
T2'	148.59	264.3	9	1620
Palabras Post	15.04	13.7	0	49
T3'	231.94	346.32	9.6	2220
Lec Oral Post	14.87	22.22	1	142
T4'	156.99	126.84	14.4	616.8
Errores Pre	128.91	69.11	17	320
Errores Post	50.02	40.12	8	153
Tiempo Pre	832.81	389.06	207.6	1704.6
Tiempo Post	790.11	711.67	127.2	3994.8

Nota. *M* = Media aritmética; *DE* = Desviación estándar; *Min* = Valor mínimo; *Max* = Valor máximo

Los datos evidenciaron que mediante el análisis de comparación de la media (M) los niños presentaron un decrecimiento significativo en las subpruebas de letras, sílabas, palabras y lectura oral después de la intervención psicopedagógica utilizando la aplicación Titi App. Así mismo, se observa que existió una disminución del tiempo y errores en todas las subpruebas. Al realizar un análisis global se identifica que previo a la aplicación los niños presentaron un total de 128.91 errores en un tiempo de 832,81, mientras que posterior a la aplicación presentaron un total de 50.02 errores con un tiempo de 790.11s lo cual evidencia la efectividad de la aplicación Titi App durante la intervención psicopedagógica.

Figura 1

Diagrama de cajas con el tiempo de lectura antes y después de la intervención

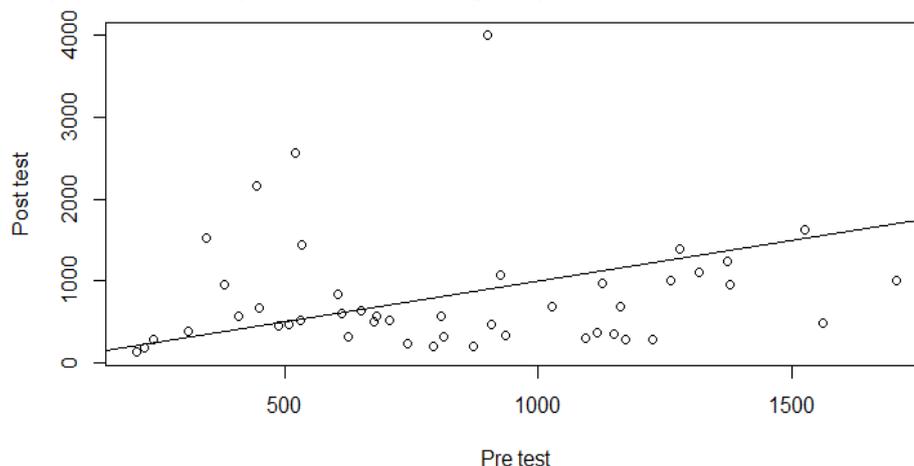


Nota: Los datos de los gráficos son ilustrados con la utilización de la Mediana

Según el diagrama de cajas, en relación con el tiempo utilizado para la lectura, se puede apreciar que durante el pretest se dio un mínimo de 207,6 y un máximo 1704,6 lo cual evidencia que los niños se demoraron en leer aproximadamente 832.81 segundos, mientras que en el post- test el mínimo fue 127.2 y el máximo de 3994.8 lo cual evidencia que la mayoría de los niños se demoraron en leer aproximadamente 790.11 segundos. En la caja de post -test se observa la línea de la mediana menos de la mitad en comparación a la caja del pretest.

Gráfico 1

Dispersión del tiempo de lectura antes y después de la intervención

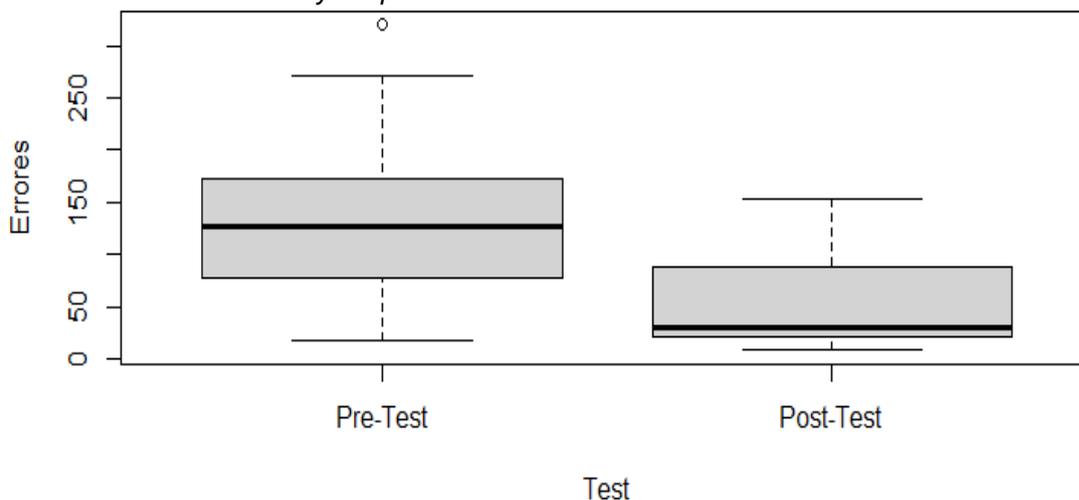


Nota: En el gráfico 1 representa los datos del pretest y post- test en relación con el tiempo.

Entre más alta la proporción de errores se encuentra en el (Eje X) y menor proporción de errores (eje Y), esto quiere decir que después de la intervención psicopedagógica el tiempo que se demoraron los niños en lectura disminuyó.

Figura 2

Número de errores antes y después de la intervención.

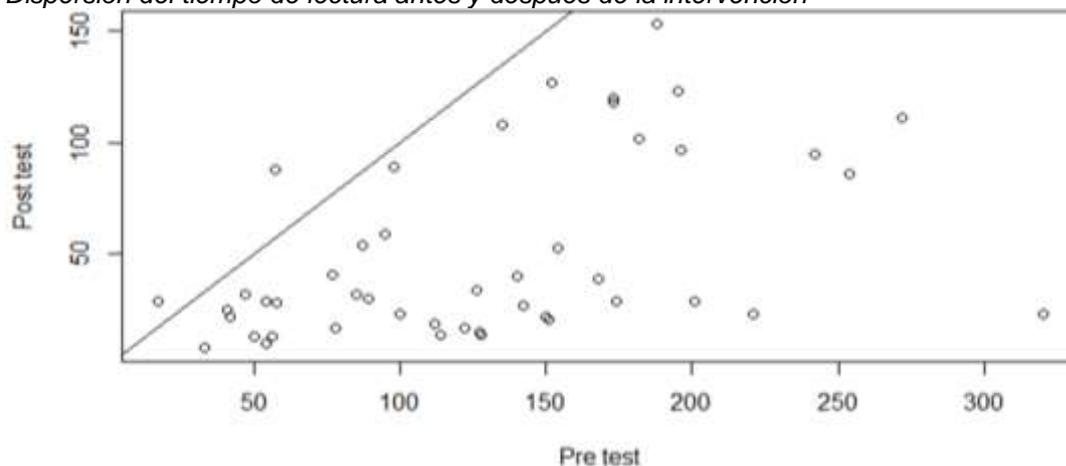


Nota: Los datos de los gráficos son ilustrados con la utilización de la Mediana

Con relación al número de errores el diagrama de cajas muestra que en el pretest existió un mínimo de 17 errores y un máximo de 320, obteniendo un total de 128.91 errores, en comparación al post- test en donde existió un mínimo 8 y un máximo 153 errores, obteniendo un total de 50.02 errores posteriores a la intervención. Adicional a esto, en la caja de post - test se observa la mediana menor de la mitad, lo cual evidencia un cambio significativo después de la intervención. La diferencia del diagrama de cajas del post-test es significativa al pre-test.

Gráfico 2

Dispersión del tiempo de lectura antes y después de la intervención



Nota: Los datos del gráfico 2 evidencian que la mayor cantidad de errores en lectura de los niños se encuentran en el eje X correspondiente al pretest, mientras que en el eje Y correspondiente al post-test (luego de la aplicación de la Titi App) los resultados muestran una disminución significativa, evidenciando la efectividad de la Titi App.

Tabla 2

Comparación de las variables de estudio antes y después de la intervención

	Antes	Después	Z	p	g
	Mdn (Rango)	Mdn (Rango)			
Errores	126.5 (303)	29.5 (145)	-5.76	0.0001	0.6
Tiempo	801 (1497)	568.8 (3867.6)	-2.05	0.04	0.2

Nota. Mdn = Mediana; Z = Puntuación z; p = p-value; g = g de Hedges

La Tabla 2, muestra como a través de la prueba de rangos con signo de Wilcoxon, se encontró evidencia significativa de que los puntajes en los errores cometidos en la lectura por los alumnos disminuyeron después de la intervención ($Mdn = 29.5$, $n = 46$), en comparación con antes de la intervención ($Mdn = 126.5$, $n = 46$), $z = -5.76$, $p = 0.0001$, con un tamaño del efecto grande ($g = 0.6$). De manera similar, se encontró que el tiempo en segundos de lectura se redujo después de la intervención ($Mdn = 568.8$, $n = 46$), en comparación con antes de la intervención ($Mdn = 801$, $n = 46$), $z = -2.05$, $p = 0.04$, con un tamaño del efecto pequeño ($g = 0.2$).

DISCUSIÓN

Los resultados de este estudio determinan que después de la intervención psicopedagógica utilizando la aplicación Titi App existió una disminución significativa en el número de errores y el tiempo en el proceso de lectura, puesto que en el pretest los niños obtuvieron un total de 128.91 errores en un tiempo de 832,81, mientras que en el post-test presentaron un total de 50.02 errores con un tiempo de 790.11s poniendo de manifiesto la efectividad de la aplicación Titi App durante la intervención psicopedagógica. Por ende, se aprueba la hipótesis alterna de este estudio. Estos resultados están en concordancia con la investigación de Gordon et. al. (2022) en el cual mediante la utilización de la prueba no paramétrica Wilcoxon se evidenció que 11 niños de escasos recursos económicos y con necesidades asociadas al proceso académico, mostraron una disminución de las puntuaciones medias puesto que el análisis de comparación de medias pretest y post-test muestra mejoras significativas en todos los indicadores: leyendas cortas (pretest 10.75 post-test 5.00), lectura de sílabas (pretest 12.63 post-test 5.25), lectura de palabras (pretest 24.75 post-test 21.47), lectura de textos (pretest 23.75 post-test 13.00), en otras palabras la lectura mejoró con la utilización de la Titi App. Otro estudio que está en concordancia con los resultados obtenidos en esta investigación es el de Rodríguez, Jiménez, Díaz, Gonzales (2011) en el cual mediante la utilización de la aplicación "Tradislexia" en un estudio experimental con grupo de control los resultados mostraron que los niños que utilizaron la aplicación (videojuego) mejoraron la conciencia fonológica y la lectura a diferencia del otro grupo en el cual no existió ningún cambio en la lectura. Estos estudios evidencian que intervención psicopedagógica oportuna y con la utilización de una aplicación en este caso la Titi App la mejora le nivel de lectura de los niños disminuyeron los errores.

Por otro lado, es importante señalar que los resultados del Test TALE evidenciaron un alto índice de niños con dificultades en lectura y problemas de aprendizaje, estos datos concuerdan con la investigación del Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) en el año 2021 mismo que revela que seis de cada diez del Ecuador no saben leer; o presentan un esquema mínimo de habilidades lectores. Así mismo, el estudio indica que solo el 36% de los estudiantes de 10 años presente niveles aceptables de comprensión lectora, es decir, el entendimiento adecuado del texto que leen. De acuerdo a estos datos y con los resultados de la investigación es importante la elaboración de planes de intervención psicopedagógica utilizando la tecnologías que motiven al estudiante a aprender por lo cual Romero y Castaño (2016) refieren que existen aplicaciones que demuestran gran valides al

momento de aprender, tales como: Tradislexia, Dysegxia y Binding, mismos que van acompañados del interés y la motivación que tenga el estudiante.

Esta investigación se llevó a cabo en una zona rural del cantón Ambato, la mayoría de familia son de escasos recursos económicos y algunos de los estudiantes no tienen como prioridad el estudio, su proyecto de vida se enfoca al trabajo o emigrar a otro país como la mayoría de sus familiares. Con la intervención psicopedagógica utilizando la Titi App se buscó incentivar a los niños por aprender, captar la atención selectiva y sostenida y que mediante la creatividad y apoyo del facilitador vayan identificando la forma correcta de escribir. Además, se capacitó al personal docente y al DECE para que continúen con el trabajo realizado en estas Instituciones Educativas.

Esta investigación contribuye a la ciencia puesto que constituye otra opción para intervenir en los casos identificados con dificultades de aprendizaje recalcando que la tecnología ha tenido gran impacto en estos últimos años no solo en el ámbito educativo sino a nivel general como es el caso de la Titiapp la cual puede ser utilizada por todos los profesionales que trabajen con niños con Necesidades Educativas Específicas (lectoescritura). Es importante que para futuras investigaciones se realice la aplicación de la Titiapp también en el área de escritura para obtener mayor información de la temática. Adicional a esto, la aplicación puede ser utilizada no solo en las zonas rurales, como en este estudio sino también en las zonas urbanas y con mayor población pues las dificultades del aprendizaje cada vez se incrementan y puede deberse a múltiples factores como lo refiere el Ministerio de Educación (2015) la prevalencia de los problemas de aprendizaje en estudiantes de edad escolar se encuentra entre el 5 al 10%, es decir, al menos uno o tres niños por aula presentan dificultades de aprendizaje en la lectura y en la comprensión. Finalmente se recomienda continuar el trabajo con los niños quienes formaron parte de esta investigación con el objetivo de lograr un nivel óptimo de lectura eliminando las dificultades de aprendizaje diagnosticadas y recordando que la intervención en la lectura es un proceso continuo que se debe trabajar con el apoyo de: docentes, psicólogos, psicopedagogos y todos los profesionales que trabajan en el Ministerio de Educación sin descartar la corresponsabilidad de los padres de familia en este proceso.

REFERENCIAS

- Asociación Americana de Psicología. (2002). Código ético. Washington, DC, EE.UU. Recuperado de <https://n9.cl/qoy30>
- Asociación Médica Mundial. (2013). Declaración de la Asociación Médica Mundial de los Principios Éticos de Helsinki para la Investigación Médica con Sujetos Humanos. Clinical Review and Education 310 (20). Recuperado de <https://n9.cl/mrs4>

- Castillo Bustos, M. R. (2021). Técnicas e instrumentos para recoger datos del hecho social educativo. *Revista Científica Retos De La Ciencia*, 5(10), 50–61. Recuperado a partir de <https://n9.cl/870mo>
- Díez, A., & Gutierrez, R. (2020). *Lectura y dificultades lectoras en el siglo XXI*. Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Bisquerra Alzina Rafael (2014). *Metodología de la Investigación Educativa* (4° ed.). Madrid: editorial La Muralla, S.A.
- Fonseca, M. (2021). *Aplicaciones móviles educativas para el abordaje de las dificultades de aprendizaje*.
- García, B., Jiménez, J., González, D., & Jiménez., E. (2017). Problemas de comprensión en el alumnado de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria: un estudio de prevalencia en español. *European Journal of investigation in health, psychology and education*, 113-123.
- García-Castellón Valentín-Gamazo, C. Blanco López, J. L. y Miguel Pérez, V. (2017). *Neurociencia y neuropsicología educativa*. Madrid, Ministerio de Educación y Formación Profesional de España. <https://n9.cl/ni8b9>
- Gordón, J., & Caicedo, A. (2019, Julio). TitíApp - Una herramienta de recuperación psicopedagógica que incluye las nuevas tecnologías con dispositivos móviles y fijos, como recursos potenciadores de aprendizaje. <http://titiapp.ec/>
- Gordón, J., Caicedo, A., Subía, A. (2022). Tití App, an Interactive Psycho-Pedagogical Recovery Tool: A Pilot Study. In: Mesquita, A., Abreu, A., Carvalho, J.V. (eds) *Perspectives and Trends in Education and Technology. Smart Innovation, Systems and Technologies*, vol 256. Springer, Singapore. <https://n9.cl/7bx14>
- Henao, G., Ramírez, L. (2006). Qué es la intervención psicopedagógica: definición, principios y componentes. <https://acortar.link/ibSUyI>
- Hernández Sampieri, Roberto, Fernández Collado, Carlos, Baptista Lucio, María del Pilar (2014). *Metodología de la investigación* (6° ed.). México: McGraw Hill Interamericana Editores S.A. de C.V. <https://acortar.link/bwwkd0>
- Ministerio de Educación. (2015). *Estadísticas Educativas*. <https://acortar.link/DOX90S>
- Moreira, T. (2009). Factores Endógenos y Exógenos Asociados al Rendimiento en Matemáticas: Un Análisis Multinivel. *Revista Educación* 33.
- Nacional de Estadística y Censos (INEC) (2021). <https://n9.cl/ff6pv>
- Organización de las Naciones Unidas para la educación, I. c. (21 de Marzo de 2021). UNESCO. Obtenido de: <https://n9.cl/jadp9>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, I. C., (Unicef), F. d., & Exteriores., e. M. (23 de 06 de 2022). Banco Mundial . Obtenido de <https://n9.cl/8i6i2>
- Rodríguez, C., Jiménez, J., Díaz, A., Gonzales, D. (2011). Tradislexia: un videojuego para mejora de la lectura en niños con dislexia. <https://acortar.link/Fyh8SX>
- Rosselli, M., Matute, E. y Ardila, A. (2006). Predictores neuropsicológicos de la lectura en español. <https://acortar.link/jPDWOO>
- Sánchez, R. (2015). Prueba de Wilcoxon-Mann-Whitney: mitos y realidades. <https://n9.cl/dozj2>
- Santacruz, C. (2018). Dificultades en el aprendizaje o trastornos del aprendizaje escolar: Dislexia. *Revista Arjé*, 12(22), 495-508. <https://acortar.link/AoOddf>
- Toro, J., Cervera, M., y Urío, C. (2000). *Escalas Magallanes de Lectura y Escritura TALE 2000*. España: Grupo Albor-COHS. Recuperado de <https://bit.ly/3OYwzLv>
- Unión Internacional de Ciencias Psicológicas. (2008). *Declaración Universal de Principios Éticos para los Psicólogos*. Montreal, Canadá. Recuperado de <https://acortar.link/rBZ1m0>
- Vega-Malagón, G., Ávila-Morales, J., Vega-Malagón, A. J., Camacho-Calderón, N., Becerril Santos, A., & Leo-Amador, G. E. (2014). Paradigmas en la investigación. *Enfoque cuantitativo y cualitativo. European Scientific Journal*, 10(15). Bono Cabre, R. (2012). *Diseños cuasi-experimentales y longitudinales*.

- Zapata, M., Gordón, J., Caicedo, A., Álvarez-Tello, J. (2021). Plataforma Robótica Social para Fortalecer las Habilidades de Alfabetización. En: Zallio, M., Raymundo Ibañez, C., Hernandez, JH (eds) Avances en Factores Humanos en Robots, Sistemas No Tripulados y Ciberseguridad. AHFE 2021. Apuntes de conferencias sobre redes y sistemas, vol 268. Springer, Cham. <https://acortar.link/lqVoh4>
- Zorrila, J. (2019). Evaluación de la comprensión lectora: dificultades y limitaciones. Revista de educación, 126, 128. Obtenido de Recuperado de <https://acortar.link/qsijxu>



EQUIDAD Y JUSTICIA EN LA EDUCACIÓN EN LÍNEA. UN ESTUDIO CON ENFOQUE DE GÉNERO Y UBICACIÓN GEOGRÁFICA

EQUITY AND JUSTICE IN ONLINE EDUCATION. A STUDY WITH A GENDER AND GEOGRAPHIC LOCATION APPROACH

Cristina Pomboza Floril¹
Margarita Pomboza Floril²
Ciro Radicelli García³

Recibido: 2023-08-10 / Revisado: 2023-09-20 / Aceptado: 2023-11-03 / Publicado: 2024-01-01

Forma sugerida de citar: Pomboza Floril, C., Pomboza Floril, M. y Radicelli García, C. (2024). Equidad y justicia en la educación en línea. Un estudio con enfoque de género y ubicación geográfica. *Revista Científica Retos de la Ciencia*. 8(17). 14-28. <https://doi.org/10.53877/rc.8.17.20240101.2>

RESUMEN

La educación en línea ha experimentado un rápido crecimiento en la última década, sin embargo, no está exenta de desafíos y consideraciones particulares, especialmente en términos de equidad y justicia educativa. Esta investigación se enfoca en identificar cómo las experiencias de educación en línea han impactado en la percepción de equidad y justicia en estudiantes de la Universidad Nacional de Chimborazo (UNACH). Con un enfoque de investigación mixto, se emplearon encuestas y entrevistas para evaluar la relación entre variables como accesibilidad, interacción con profesores, calidad de aprendizaje, equidad y justicia, y cómo están influenciadas por el género y la ubicación geográfica de los estudiantes. Al finalizar esta investigación se evidencia que la mayoría de los estudiantes consideran que su acceso a Internet fue más fácil durante la educación en línea, y que la interacción con profesores fue más efectiva en presencialidad. Respecto a la equidad y justicia, la mayoría de los estudiantes consideran que las experiencias educativas impactaron positivamente a estudiantes de diferentes condiciones socioeconómicas. En la fase correlacional, se aplicó la prueba Chi cuadrado, encontrándose correlaciones significativas entre la percepción de equidad y justicia y el sexo de los estudiantes y su ubicación geográfica. Los hallazgos sugieren que la

¹Magister en Informática Educativa. Universidad Nacional de Chimborazo. Ecuador. cristina.pomboza@unach.edu.ec / <https://orcid.org/0000-0001-6818-3155>

²Doctora en el Programa de Diseño, Fabricación y Gestión de Proyectos Industriales. Universidad Nacional de Chimborazo. Ecuador. margaritapomboza@unach.edu.ec / <https://orcid.org/0000-0002-4820-493X>

³Doctor dentro del Programa en Telecomunicación. Universidad Nacional de Chimborazo. Ecuador. cradicelli@unach.edu.ec / <https://orcid.org/0000-0001-9188-0514>

educación en línea puede ser una herramienta transformadora para lograr una educación más equitativa y justa, especialmente si se consideran las particularidades de género y ubicación geográfica de los estudiantes.

Palabras clave: educación en línea, equidad, justicia, interacción, género.

ABSTRACT

Online education has experienced rapid growth in the last decade; however, it is not without its challenges and unique considerations, especially in terms of equity and educational justice. This research focuses on identifying how online education experiences have impacted the perception of equity and justice in students at the Universidad Nacional de Chimborazo (UNACH). Employing a mixed research approach, surveys and interviews were utilized to assess the relationship between variables such as accessibility, interaction with teachers, learning quality, equity, and justice, and how these are influenced by students' gender and geographical location. At the end of this study, it becomes evident that most students consider their internet access was easier during online education, and that teacher interaction was more effective in face-to-face settings. Regarding equity and justice, the majority of students believe that educational experiences had a positive impact on students from different socioeconomic backgrounds. In the correlational phase, the Chi-squared test was applied, revealing significant correlations between the perception of equity and justice and students' gender and geographical location. The findings suggest that online education can be a transformative tool to achieve a more equitable and just education, especially when considering the particularities of students' gender and geographical location.

Keywords: online education, equity, justice, interaction, gender.

INTRODUCCIÓN

El acceso equitativo a la educación superior y la promoción de la justicia educativa son objetivos cruciales en la sociedad actual. La educación en línea, con su capacidad para superar barreras geográficas y ofrecer flexibilidad, se presenta como una posible solución para abordar estas cuestiones. La equidad y la justicia en la educación son temas de vital importancia en cualquier sistema educativo. Con el crecimiento de la educación en línea, es esencial examinar cómo esta modalidad afecta a diferentes grupos de estudiantes en términos de acceso, interacción, calidad del aprendizaje y tratamiento equitativo. Además, el género y la ubicación geográfica también pueden desempeñar un papel crucial en la accesibilidad a recursos tecnológicos y materiales, lo que a su vez puede influir en la percepción de equidad y justicia. Para abordar estos aspectos, esta investigación utiliza un enfoque de investigación mixta, combinando métodos cuantitativos a través de encuestas y métodos cualitativos mediante entrevistas. Los instrumentos utilizados se han diseñado para explorar diversas dimensiones, entre ellas la accesibilidad, la interacción con los profesores, la calidad del aprendizaje, la equidad y la justicia en el contexto de la educación en línea. Si bien ambos instrumentos abordan aspectos comunes, su enfoque y metodología difieren para proporcionar una comprensión más completa de las percepciones y experiencias de los estudiantes en relación con estos temas. El objetivo de este estudio es identificar cómo las experiencias de educación en línea han impactado en la percepción de equidad y justicia educativa entre estudiantes de la Universidad Nacional de Chimborazo (UNACH) en función de su género y ubicación geográfica.

Las bondades de la educación en línea fueron más evidentes a raíz de la pandemia del COVID-19, donde la necesidad de conectividad fue fundamental, ya que según la Organización de las Naciones Unidas (ONU, 2020), aproximadamente el 94% de la población estudiantil global se vio impactada por la suspensión temporal de las clases presenciales en las instituciones educativas. En respuesta a esta situación, muchas de estas instituciones implementaron de manera emergente procesos educativos virtuales

como una solución para continuar la enseñanza y el aprendizaje. La problemática de la desigualdad educativa se agravó de manera significativa, especialmente en naciones con limitados recursos. La crisis ocasionada por la pandemia agudizó aún más las disparidades en el acceso a la educación, dejando en una situación aún más precaria a grandes segmentos de estudiantes pertenecientes a poblaciones vulnerables o previamente marginadas (García Aretio, 2020). La brecha entre aquellos con recursos y oportunidades y aquellos que carecen de estos se amplió, obstaculizando el acceso equitativo a oportunidades educativas y amenazando la posibilidad de un futuro prometedor para muchas de estas personas. Con relación a Ecuador, según cifras del Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF, 2021), 90.000 estudiantes dejaron el sistema educativo por no poder asistir a los centros educativos. Esto obligó a los diferentes gobiernos a nivel mundial a realizar su mayor esfuerzo para atender esta necesidad básica, tal como lo es, el acceso a la educación.

Actualmente, es necesario conservar y potencializar todos estos esfuerzos que se realizaron en varias instituciones educativas de nivel superior para mejorar sus plataformas y recursos digitales, con la finalidad de lograr una complementariedad entre la educación presencial y la educación en línea. Así lo considera José Vásquez, Rector de la Universidad Internacional de la Rioja (UNIR) cuando manifiesta que las instituciones educativas en línea desafían las limitaciones sociales, físicas y culturales, abriendo la puerta a un aprendizaje continuo a lo largo de toda la vida, lo cual es esencial en una realidad en constante transformación, ya que en este entorno dinámico, es imperativo que las universidades, sin importar la modalidad de su oferta educativa, se ajusten a las necesidades de los estudiantes actuales, quienes son ciudadanos digitales de manera natural y se prevé que constituirán el 75% de la fuerza laboral en 2025 (Expreso, 2020).

La educación en línea

En respuesta a estas necesidades, se han adoptado enfoques más interactivos y dinámicos que trasciendan las fronteras físicas del aula, permitiendo una enseñanza y aprendizaje más efectivos y adecuados para el mundo del siglo XXI (Aguilar Vargas y Otuyemi Rondero, 2020). Esta evolución refleja un reconocimiento de la importancia de adaptar las prácticas educativas a las nuevas realidades y características de la sociedad contemporánea, la flexibilidad de horarios y accesibilidad desde cualquier lugar y momento es especialmente beneficioso para aquellos que tienen horarios ocupados o limitaciones geográficas (Mota et al., 2020).

Es la educación en línea, por lo tanto, la opción que emerge ante estas necesidades educativas, la misma que es considerada por autores como (McAnally-Salas y Sandoval, 2007; Santos-Loor et al., 2021) como un sistema que se basa en la educación virtual, pero se diferencia en que sincroniza los tiempos reales tanto del docente como del estudiante en espacios virtuales. La asistencia es obligatoria y se lleva a cabo a través de aulas virtuales con clases en vivo y sincrónicas, donde se destaca la capacidad de incorporar las últimas innovaciones tecnológicas en las opciones educativas, ampliando las posibilidades de aplicación. Una característica fundamental es la asincronía, que permite superar las limitaciones de tiempo y espacio a través de la conexión remota. Además, tal como lo dice Oviedo y Pastrana (2014) se propende a cambiar la forma en que se lleva a cabo el proceso educativo tradicional, a aquel en que el estudiante sea el protagonista del proceso de enseñanza y aprendizaje, que asuma la responsabilidad sobre este, fortaleciendo sus competencias para aprender a aprender permanentemente y que le permita desarrollar habilidades que lo formen a lo largo de la vida, donde el docente cumpla el rol de facilitador del aprendizaje. Este cambio de enfoque también se relaciona con la búsqueda de un acceso equitativo y justo a la educación para todos, garantizando que las oportunidades de aprendizaje estén disponibles sin importar las limitaciones geográficas o socioeconómicas (ONU, 2023). En conjunto, estas

perspectivas reflejan una adaptación esencial en la educación hacia un modelo más inclusivo y orientado al estudiante en la sociedad contemporánea.

En este sentido, es importante tener en cuenta que al implementar la educación en línea se presentan varios desafíos, tales como la brecha digital que Arango-Lopera et al. (2022) la define como "la distancia social resultante de la comparativa entre los grupos de personas y los usos que estas le dan a las tecnologías" (p.1), y la calidad del aprendizaje definida por Martínez-Iñiguez et al. (2020) desde una perspectiva socioformativa como "el desarrollo de talento y el avance hacia la sociedad del conocimiento" (p. 9), para garantizar que el acceso a la educación sea verdaderamente equitativo. Sin embargo, cuando los gobiernos y autoridades educativas gestionan de forma eficiente sus políticas, y las encaminan a solventar estos problemas, la educación en línea presenta varias ventajas relacionadas con la equidad y justicia educativa.

Ventajas de la educación en línea

La educación en línea presenta varias ventajas que la han convertido en una opción cada vez más popular en el ámbito educativo. Algunas de estas ventajas incluyen:

Acceso global a la educación, ya que se eliminan las barreras geográficas y físicas permitiendo el acceso a los estudiantes desde áreas remotas o con limitaciones de movilidad (Carneiro et al., 2021).

Flexibilidad horaria, puesto que los estudiantes aprenden a su propio ritmo y según sus responsabilidades (Salinas, 2013).

Reducción de costos, ya que la educación en línea generalmente es más asequible que la educación presencial, puesto que se eliminan gastos de hospedaje, alimentación, transporte entre otros (Fundación Telefónica Movistar, 2016).

Personalización, debido a que las plataformas en línea pueden adaptarse a diferentes estilos de aprendizaje y necesidades individuales (Escuela de Profesores del Perú, 2023).

Comunidad global, puesto que las plataformas en línea fomentan la interacción entre estudiantes de todo el mundo, lo que enriquece la perspectiva y el entendimiento intercultural (Leiva et al., 2022).

Justicia y equidad educativa

Cuando se habla de justicia académica se está abogando por la equidad y la igualdad en el entorno educativo, con la intención de que todos los estudiantes estén en igualdad de oportunidades, acceso a recursos y tratamiento justo en sus experiencias académicas. Con esto coincide Alarcón y D'Angelo (2020), cuando manifiesta que "La juventud constituye un sujeto de derechos prioritario y la educación superior, además de ser uno de sus derechos, es un preciado bien público que puede favorecer su transición a la vida adulta, la ciudadanía y el mundo del trabajo" (p. 1), esto propende a que todos los estudiantes tengan la posibilidad de alcanzar su máximo potencial.

Para este efecto, en el Ecuador, La Constitución de la República, en sus artículos 26 y 27, establece una base sólida para la educación como un derecho y responsabilidad fundamental. Se reconoce que la educación es esencial para la igualdad, el bienestar social y el progreso individual. Además, se subraya la importancia de una educación inclusiva, equitativa y de alta calidad que no solo brinde conocimientos, sino también desarrolle valores humanos y habilidades esenciales para el empoderamiento individual y el crecimiento colectivo. Estos artículos establecen a la educación como un pilar central para la construcción de una sociedad más justa, equitativa y democrática, y para el avance hacia el bienestar nacional y la soberanía. (Registro oficial, 2008)

De igual forma, en este documento, los artículos 16 y 17, reflejan una visión inclusiva y comprometida con la democratización de la comunicación y el acceso equitativo a las TIC, alineándose con principios de justicia y equidad educativa. Su

implementación efectiva puede contribuir significativamente a la creación de una sociedad más igualitaria, diversa y participativa en el Ecuador (Registro oficial, 2008). Se alinean, además, los artículos 4 y 5 de la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES), que en conjunto subrayan el compromiso de la educación superior en Ecuador de brindar un ambiente educativo enriquecedor, donde la igualdad, la justicia y la equidad sean valores centrales. Estos preceptos establecidos por el Consejo de Educación Superior (CES, 2010) refuerzan el papel de la educación superior como motor de transformación social y como facilitadora para el desarrollo integral de estudiantes, basado en principios de respeto, inclusión y empoderamiento.

Estos artículos propenden al cumplimiento del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 (ODS 4) dentro de la Agenda 2030, orientado a “garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos” (ONU, 2023). Este objetivo reconoce que la educación desempeña un papel fundamental en el empoderamiento de las personas, la erradicación de la pobreza y la promoción del desarrollo sostenible.

Bajo esta normativa legal, (Monge, 2023) manifiesta que, la misión de la universidad debe fundamentarse en la promoción de la educación inclusiva. Avanzando hacia una mayor equidad, igualdad y particularmente justicia para individuos con menos recursos y oportunidades, así como para aquellos que enfrentan desafíos más significativos para acceder a la educación universitaria.

En el contexto de la igualdad de oportunidades y justicia educativa, la educación en línea permite la eliminación de barreras geográficas y físicas, al brindar acceso a la educación a personas que de otra manera podrían estar marginadas debido a su ubicación geográfica o por circunstancias personales, esto ya lo dijo (Monge, 2017), cuando concluye que la educación en línea se revela como una herramienta poderosa para proporcionar oportunidades educativas específicas a grupos diversos y marginados, como personas con discapacidades, comunidades indígenas y personas privadas de su libertad, además, referencia el caso de que la educación en línea, a través de la Unidad de Educación a Distancia de Costa Rica ha permitido el acceso a la educación a mujeres que históricamente se encontraban excluidas de tales oportunidades.

En este mismo sentido, Torres (2017), manifiesta que el modelo educativo a distancia destaca por su flexibilidad, brindando a los estudiantes el poder de moldear sus propias estrategias de estudio, horario y velocidad de aprendizaje, en contraposición a la tradicional estructura educativa, donde los estudiantes a menudo deben ajustarse a las instituciones y sus programas establecidos.

METODOLOGÍA

Esta investigación se realizó con un enfoque mixto; el método cuantitativo estuvo presente al aplicar una encuesta para evaluar cómo las experiencias de educación en línea y educación presencial han afectado la percepción de equidad y justicia educativa en los estudiantes. Para tal efecto, se realizaron preguntas cerradas para evaluar aspectos tales como la accesibilidad, la interacción con los profesores, la calidad del aprendizaje, equidad y justicia.

La parte cualitativa se llevó a cabo por medio de entrevistas semiestructuradas con estudiantes seleccionados de la muestra, para ello, se realizaron preguntas abiertas que permitieron explorar a fondo la percepción de equidad y justicia y cómo se comparan con las clases presenciales.

La población para esta investigación fue de 124 estudiantes que hace 18 meses realizaron el curso de Admisión y Nivelación, el cual a raíz de la pandemia por el COVID 19 se desarrolla completamente bajo la modalidad en línea. Estos estudiantes, actualmente se encuentran cursando de forma presencial el tercer semestre, distribuidos en cuatro carreras de la facultad de Ciencias de la Educación Humanas y Tecnologías de la Universidad Nacional de Chimborazo.

Los métodos utilizados fueron: analítico, dado que se exploraron las experiencias de los estudiantes con la finalidad de descubrir patrones emergentes de sus percepciones de equidad y justicia; etnográfico, ya que se realizaron entrevistas a los estudiantes para conocer sus experiencias y perspectivas sobre el contexto educativo de la educación en línea y la educación presencial.

Esta investigación abarcó tres etapas distintas para comprender a fondo el fenómeno en cuestión. En primer lugar, se llevó a cabo una fase exploratoria con el propósito de examinar cómo las experiencias de educación en línea vividas por los estudiantes han influido en su percepción de equidad y justicia educativa. Esta fase buscó adentrarse en un campo relativamente novedoso y poco explorado en este contexto específico. Para llevar a cabo este propósito, se realizaron entrevistas a un grupo de 24 estudiantes, seleccionados estratégicamente considerando restricciones de recursos en términos de tiempo y capacidad para el análisis de datos en profundidad. La selección de la muestra se realizó con el propósito de lograr una representación equitativa de género, compuesta por 12 hombres y 12 mujeres, garantizando así la inclusión de perspectivas de género. Además, se estratificó la muestra, dividiéndola en 12 estudiantes procedentes del área urbana y 12 del área rural. Esta estratificación permitió una exploración más detallada de las posibles diferencias geográficas en las experiencias de la educación en línea, asegurando una representación equitativa tanto en áreas urbanas como rurales. El uso del método de muestreo aleatorio simple también garantizó la imparcialidad en la selección de los participantes.

El análisis de contenido de las entrevistas se llevó a cabo de forma manual, donde se examinaron detenidamente las respuestas de los participantes para identificar temas y patrones emergentes. Este proceso implicó una revisión exhaustiva de las entrevistas, la codificación de las respuestas en categorías temáticas y la identificación de subcategorías relevantes. El análisis manual permitió una comprensión profunda de las percepciones de los estudiantes en relación con la equidad y la justicia educativa en la educación en línea.

La siguiente etapa se enmarcó en un enfoque descriptivo. Aquí, la recolección de datos se centró en la aplicación de un cuestionario para conocer las percepciones de los estudiantes con relación a sus experiencias de educación en línea. A través de esta etapa, se trazó una descripción minuciosa de cómo sus perspectivas han evolucionado en términos de equidad y justicia educativa. El objetivo fue caracterizar y cuantificar estas percepciones para obtener una comprensión más detallada del cambio experimentado.

La tercera etapa adoptó un enfoque correlacional. En esta fase, se llevó a cabo un análisis estadístico con el fin de evaluar la posible relación entre las experiencias de educación en línea y las percepciones de equidad y justicia, tomando en consideración factores como el sexo y la ubicación geográfica de los estudiantes. Las categorías de análisis incluyeron accesibilidad, interacción con los profesores, calidad del aprendizaje, equidad y justicia.

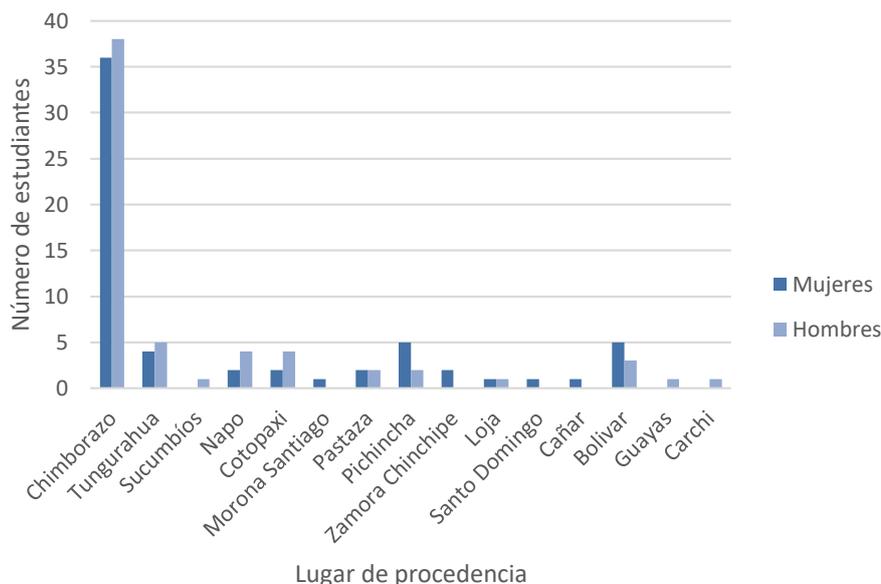
En conjunto, estas tres fases permitieron una exploración profunda y rigurosa de la influencia de las experiencias de educación en línea en la percepción de equidad y justicia educativa, ofreciendo una visión integral y fundamentada de esta interrelación.

RESULTADOS

Se realizó un análisis descriptivo de las características de los estudiantes en función de su género. El grupo estaba compuesto por un total de 62 mujeres y 62 hombres. Los lugares de procedencia geográfica de los estudiantes se detallan en el Gráfico 1.

Gráfico 1

Número de estudiantes matriculados según su lugar de procedencia y género



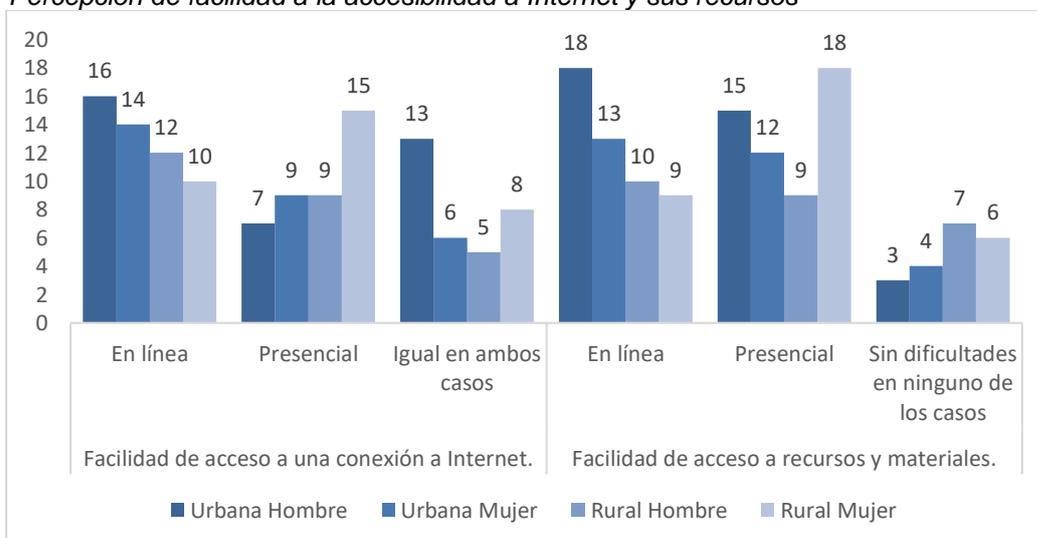
Posteriormente, se tabularon los datos del cuestionario, con referencia a los criterios de accesibilidad, interacción con profesores, calidad de aprendizaje, equidad y justicia, haciendo una relación respecto al género y ubicación geográfica de los estudiantes.

Accesibilidad

Se realizaron dos preguntas para este criterio, con la finalidad de establecer la percepción de facilidad que tuvieron los estudiantes para conectarse a Internet y para acceder a sus recursos en educación en línea con relación a la educación presencial. Los datos recopilados se representan en el Gráfico 2.

Gráfico 2

Percepción de facilidad a la accesibilidad a Internet y sus recursos



Los datos recopilados sobre la facilidad de acceso a una conexión a Internet y a sus recursos durante la educación en línea y la educación presencial, reflejan las experiencias

y percepciones de los estudiantes tanto en áreas urbanas como rurales, arrojando luz sobre cómo la modalidad de educación influye en la accesibilidad a Internet.

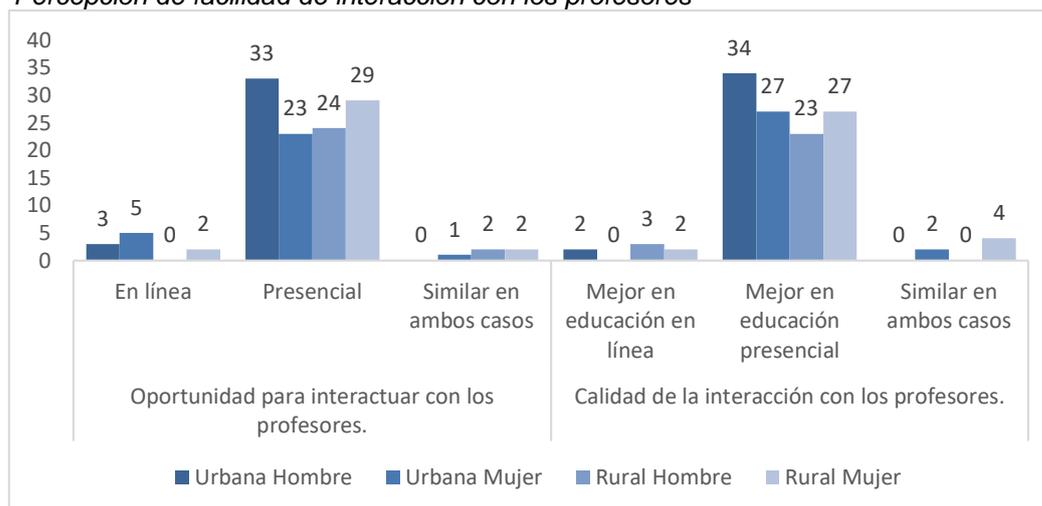
En el contexto del área urbana, se puede observar que un número considerable de estudiantes, tanto hombres como mujeres, perciben que el acceso a una conexión a Internet y el acceso a los recursos y materiales de estudio era más fácil durante la educación en línea en comparación con la educación presencial.

Interacción con profesores

Respecto a este criterio, se realizaron dos preguntas con la finalidad de recopilar información sobre la percepción de los estudiantes con relación al nivel de interacción que tenían con los profesores. Los datos se representan en el Gráfico 3.

Gráfico 3

Percepción de facilidad de interacción con los profesores



Analizando los resultados obtenidos con relación a la interacción de los estudiantes con los profesores durante la educación en línea y la educación presencial, es evidente que la percepción de los estudiantes difiere significativamente. La cuestión de si sentían que tenían más oportunidades de interactuar con sus profesores durante una u otra modalidad revela un panorama interesante en cuanto a las preferencias y experiencias de los estudiantes en ambos entornos educativos.

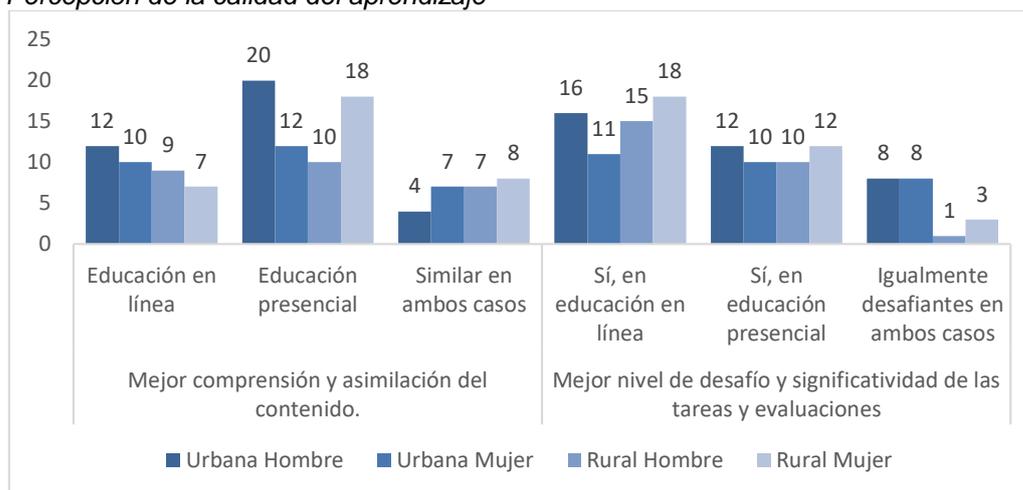
Los datos recopilados ponen de manifiesto que la mayoría de los estudiantes, tanto en áreas urbanas como rurales, comparten la opinión de que la interacción con sus profesores es más favorable en el contexto de la educación presencial. Esta inclinación sugiere que los estudiantes consideran que el aprendizaje en un entorno físico les brinda más oportunidades para el contacto directo y la comunicación fluida con sus docentes. Esta percepción puede estar influenciada por la capacidad de tener discusiones cara a cara, realizar preguntas en tiempo real y recibir retroalimentación inmediata. Sin embargo, es importante resaltar que también se observa un porcentaje minoritario de estudiantes que consideran que la educación en línea o ambas modalidades ofrecen ventajas en términos de interacción con los profesores. Esto puede ser indicativo de la adaptación a nuevas formas de comunicación y a la posibilidad de mantener una comunicación constante en línea.

Calidad del aprendizaje

Para evaluar este criterio se realizaron dos preguntas relacionadas con la percepción de la calidad del aprendizaje que recibieron los estudiantes mientras cursaban educación en

línea en comparación con la educación presencial. Estos datos se presentan en el Gráfico 4.

Gráfico 4
Percepción de la calidad del aprendizaje



Con base en resultados obtenidos relacionados a la calidad del aprendizaje en la educación en línea y la educación presencial, los datos revelan una visión matizada de las preferencias y experiencias de los estudiantes en ambos entornos educativos. Los resultados de las preguntas relacionadas con la calidad del aprendizaje destacan una tendencia clara pero equilibrada. En cuanto a la comprensión y asimilación del contenido, se observa que la mayoría de los estudiantes, aunque por un margen no significativo, considera que aprende mejor en la educación presencial. Este hallazgo sugiere que la experiencia de aprendizaje cara a cara, con la interacción directa entre profesores y compañeros, puede tener un impacto positivo en la comprensión profunda y la asimilación del contenido.

No obstante, resulta relevante mencionar que un número sustancial de estudiantes también expresó que se siente igualmente cómodo con ambos métodos de educación, destacando la adaptabilidad y eficacia que perciben en ambas modalidades en términos de aprendizaje.

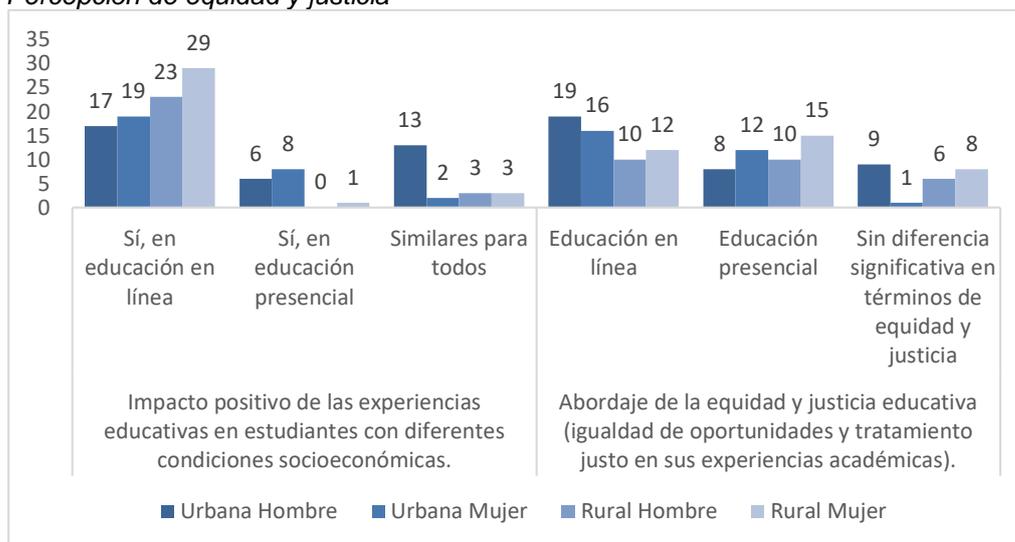
Con relación a la percepción de la calidad de las evaluaciones y tareas, los resultados arrojan una perspectiva diferente. La mayoría de los estudiantes señala que considera que las evaluaciones y tareas durante la educación en línea fueron desafiantes y significativas. Esta inclinación hacia la educación en línea podría estar relacionada con la necesidad de utilizar enfoques y herramientas novedosas para evaluar el aprendizaje a distancia.

A pesar de la preferencia hacia la educación en línea en términos de desafío y significado de las evaluaciones y tareas, un grupo cercano de estudiantes también manifestó que encuentra esta cualidad en la educación presencial, resaltando la importancia de garantizar la relevancia y el rigor en ambas modalidades.

Equidad y justicia

Para evaluar este criterio se realizaron dos preguntas relacionadas con la percepción de los estudiantes con relación a sus experiencias socioeconómicas, igualdad de oportunidades y tratamiento justo en sus experiencias educativas en educación en línea y en educación presencial. Los datos se visualizan en el Gráfico 5.

Gráfico 5
Percepción de equidad y justicia



Los resultados de las preguntas relacionadas con la equidad y justicia en la educación brindan una visión diversa y compleja sobre cómo los estudiantes perciben la igualdad de oportunidades y el tratamiento justo en ambas modalidades. En cuanto a la incidencia positiva de las experiencias educativas en estudiantes con diferentes condiciones socioeconómicas, la mayoría de los estudiantes, tanto en áreas urbanas como rurales, consideran que esto ocurrió de manera positiva en la educación en línea. Este hallazgo sugiere que la modalidad en línea podría haber brindado un entorno más inclusivo y adaptable para estudiantes con diversas condiciones.

Sin embargo, es importante destacar que un bajo porcentaje de estudiantes considera que la incidencia positiva ocurrió en la educación presencial. Esto podría indicar que la modalidad presencial puede enfrentar desafíos para atender adecuadamente las necesidades de diversidad socioeconómica de los estudiantes.

En relación con la percepción de cómo se abordó la equidad y justicia educativa en ambas modalidades, los resultados reflejan una variedad de opiniones. Tanto en el área urbana como en la rural, hay estudiantes que consideran que la educación en línea abordó mejor la equidad y justicia educativa, mientras que otros consideran que la educación presencial tuvo un enfoque más efectivo en este sentido. Un número considerable de estudiantes también menciona que no perciben diferencias significativas en términos de equidad y justicia entre ambas modalidades. Esto podría estar relacionado con la percepción de que ambos enfoques educativos han abordado de manera similar la igualdad de oportunidades y el tratamiento justo.

Resultados de la entrevista semiestructurada

La Tabla 1 presenta una estructura detallada de las categorías y subcategorías que se analizaron en las entrevistas. Estas categorías ofrecen una representación precisa de los datos recopilados sobre la percepción de equidad y justicia en la educación en línea y en la educación presencial. Hay que destacar el hecho de que no se evidenciaron diferencias significativas en las respuestas entre hombres y mujeres y entre estudiantes de áreas urbanas y rurales.

Tabla 1

Percepciones de los estudiantes con relación a la equidad y justicia en la educación presencial y la educación en línea

Código	Categoría temática	Subcategoría	Descripción de la percepción
1.1	Accesibilidad	Acceso en Área Urbana	Algunos estudiantes en áreas urbanas mencionaron que el acceso a la conexión a Internet fue más fácil durante la educación en línea debido a la infraestructura tecnológica en sus provincias.
1.2	Accesibilidad	Desafíos en Área Rural	Estudiantes de áreas rurales mencionaron desafíos en la accesibilidad debido a la inestabilidad de la conexión a Internet y la baja calidad, especialmente cuando otros familiares se conectaban simultáneamente.
2.1	Interacción con Profesores	Efectividad en Educación Presencial	Los estudiantes consideraron que la interacción con los profesores fue más efectiva en la educación presencial, con más oportunidades para interactuar.
2.2	Interacción con Profesores	Timidez en Educación en Línea	La timidez fue un factor que afectó la interacción en la educación en línea, con estudiantes que se sentían más cómodos en la interacción presencial.
3.1	Calidad del Aprendizaje	Igualdad en Comprensión de Contenido	Los estudiantes creían que la comprensión de contenido era igual en ambas modalidades, siempre que no se distrajeran por situaciones externas.
3.2	Calidad del Aprendizaje	Desafíos en Educación en Línea	Las evaluaciones y tareas en educación en línea se percibieron como más desafiantes y significativas debido a la innovación y la necesidad de trabajar en equipo en tareas colaborativas.
4.1	Equidad y Justicia	Diferencias Socioeconómicas en Educación Presencial	Los estudiantes notaron diferencias socioeconómicas en la educación presencial, con menos gastos en la educación en línea, pero todos continúan pagando por el acceso a Internet.

Prueba de correlación

La parte correlacional está dada por el estadístico descriptivo Chi cuadrado. Se examinó la relación entre las categorías sexo y ubicación geográfica y cómo se relacionan con la

percepción de equidad y justicia en diferentes modalidades de educación. Para ello, se estableció un nivel de significancia de 0,05, con un $gl=2$, se calcularon los valores que se presentan en la Tabla 2:

Tabla 2

Valores de Chi cuadrado para la percepción de equidad y justicia educativa con relación al género y a la ubicación geográfica de los estudiantes

Percepción de equidad y justicia con relación al sexo del estudiante		
	Valor	Significación asintótica bilateral
Chi cuadrado de Pearson	7,089	0,029
Razón de verosimilitud	7,392	0,025
Percepción de equidad y justicia con relación a la ubicación geográfica		
	Valor	Significación asintótica bilateral
Chi cuadrado de Pearson	17,784	<0,01
Razón de verosimilitud	20,066	<0,01

Los valores de significación asintótica bilateral de 0,029 y 0,025 indican que hay una relación significativa entre el sexo de los estudiantes y su percepción de equidad y justicia en la educación en línea, en la educación presencial y en ambas modalidades, por lo que hay evidencia estadística para afirmar que el sexo está relacionado con las diferencias en la percepción de equidad y justicia en las distintas modalidades educativas.

DISCUSIÓN

Los datos obtenidos sugieren que la modalidad en línea pudo haber brindado una mayor flexibilidad y comodidad en términos de conectividad para un segmento significativo de los estudiantes urbanos. Por otro lado, un grupo menor de estudiantes mencionó que encontraron más fácil acceder a Internet en educación presencial. Sin embargo, una parte sustancial de los estudiantes en el área urbana indicó que la facilidad de acceso era igual en ambas modalidades.

Por otro lado, en el ámbito rural, se evidencia una tendencia similar en cuanto a la percepción de accesibilidad a Internet y sus recursos. Una proporción considerable de estudiantes rurales, tanto hombres como mujeres, consideran que fue más fácil conectarse a Internet durante la educación en línea en comparación con la educación presencial. Esto podría estar relacionado con la posibilidad de acceder a recursos en línea desde la comodidad de sus hogares. Sin embargo, un número relevante de estudiantes rurales también manifestó que encontraron más fácil acceder a Internet en educación presencial. Al igual que en el área urbana, algunos estudiantes rurales también indicaron que la facilidad de acceso era similar en ambas modalidades.

En este contexto, los datos proporcionados por el Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INEC, 2022) a nivel nacional, evidencian que las diferencias existentes en accesibilidad tendieron a aumentar en época de pandemia, se registraron diferencias de -2,8 puntos porcentuales entre el ámbito rural y el urbano y un aumento de 1,3 puntos porcentuales a favor de las mujeres en comparación con los hombres, refuerzan los datos obtenidos en esta investigación, al señalar que las diferencias en accesibilidad aumentaron durante la pandemia, con un deterioro relativo en las áreas rurales en comparación con las urbanas. Además, se destaca un aumento en la diferencia de acceso a favor de las mujeres en comparación con los hombres.

La relación entre las variables no es aleatoria y sugiere que existe una asociación estadísticamente significativa entre el sexo y la percepción de equidad y justicia en el contexto educativo.

En lo que respecta a la ubicación geográfica, los resultados indican que existe una relación estadísticamente significativa entre la ubicación geográfica y la percepción de equidad y justicia en las diferentes modalidades de educación. El valor del Chi cuadrado de Pearson de 17,784 es mayor que el valor crítico de Chi cuadrado para un nivel de significancia de 0,05, con 2 grados de libertad. Esto sugiere que la diferencia entre las observaciones reales y las esperadas no es simplemente el resultado del azar, y hay una asociación significativa entre las variables.

Estos resultados tienen relación con investigaciones realizadas anteriormente sobre temas de equidad y justicia educativa, aunque en diferentes contextos. El resultado del estudio hecho por (Gómez-Arteta y Escobar-Mamani, 2021), que abordó la brecha social en tiempos de pandemia en el Perú y concluyó que la educación se convirtió en un privilegio para los grupos económicamente favorecidos, se relaciona directamente con los hallazgos de esta investigación. En ambos casos, se destaca la influencia de factores socioeconómicos en la accesibilidad y la calidad de la educación. La conclusión de que la educación se volvió un privilegio para ciertos grupos económicos en el contexto de la pandemia resuena con los resultados de esta investigación que también reflejan cómo las experiencias de educación en línea pueden variar en función de la ubicación geográfica y el género de los estudiantes, creando desigualdades en el acceso y la calidad educativa.

De igual forma, Arias-Vera y Chicas-Sierra (2021) aportan con un estudio cuantitativo donde el resultado destaca la presencia de programas virtuales en el Politécnico Grancolombiano, los cuales han contribuido a la inclusión y educación de personas de diversas regiones, especialmente aquellas consideradas vulnerables y excluidas. Estos hallazgos se relacionan con los de esta investigación ya que ambos resultados hacen hincapié en la importancia de los programas virtuales para llegar a poblaciones que de otro modo podrían enfrentar barreras de acceso a la educación.

CONCLUSIONES

El análisis detallado de la equidad y justicia en la educación en línea con respecto al género del estudiante y su ubicación geográfica arroja una serie de hallazgos significativos. A través de la evaluación de la accesibilidad a recursos, la interacción con profesores, la calidad del aprendizaje y la percepción de equidad y justicia educativa, se obtiene una comprensión más profunda de cómo estos factores influyen en la experiencia educativa de los estudiantes.

Los valores obtenidos en las pruebas de Chi cuadrado revelan asociaciones significativas entre la percepción de equidad y justicia en la educación en línea y las variables de género y ubicación geográfica de los estudiantes. Estos resultados indican que el género y la ubicación geográfica juegan un papel importante en la forma en que los estudiantes perciben la equidad y justicia en su experiencia educativa. Esto resalta la importancia de abordar de manera específica y sensible a estas diferencias para promover una educación en línea más equitativa y justa para todos los estudiantes.

La educación en línea ha demostrado ser una alternativa que favorece la accesibilidad a Internet, especialmente para aquellos estudiantes que provienen de áreas rurales. Esta modalidad ha permitido un mayor acceso a recursos tecnológicos, lo que contribuye a cerrar brechas en términos de equidad en el acceso a la educación. Sin embargo, se reconoce que la interacción con profesores y la calidad del aprendizaje son aspectos que suelen ser mejor abordados en la educación presencial.

En términos de equidad y justicia educativa, los resultados sugieren que la educación en línea ha tenido un impacto positivo en estudiantes con diferentes condiciones socioeconómicas, al brindarles oportunidades de aprendizaje más equitativas. No

obstante, la percepción sobre si la equidad y justicia educativa han sido mejor abordadas en una modalidad u otra varía entre los estudiantes.

Estas conclusiones revelan la complejidad y la variedad de perspectivas que existen en torno a la equidad y justicia en la educación en línea, donde diferentes factores como el género y la ubicación geográfica juegan un papel importante en la percepción de los estudiantes. En última instancia, se destaca la importancia de considerar estos aspectos al diseñar estrategias educativas que promuevan una experiencia enriquecedora y equitativa para todos los estudiantes, independientemente de su contexto. El desafío radica en encontrar un equilibrio entre la flexibilidad y accesibilidad que ofrece la educación en línea y la calidad de interacción y aprendizaje que caracteriza a la educación presencial.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguilar Vargas, L., y Otuyemi Rondero, E. (2020). Análisis documental: Importancia de los entornos virtuales en los procesos educativos en el nivel superior. *Revista Tecnología, Ciencia y Educación*, 57-77. <https://doi.org/10.51302/tce.2020.485>
- Alarcón, E., y D'Angelo, N. (2020). La cuestión de la justicia en la Educación Superior en América Latina. Una revisión de su abordaje. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, 50(3), 13-45. <https://n9.cl/v2y0b>
- Arango-Lopera, C., Cruz-González, M., Rivera, B., García, D., y Delgado, M. (2022). Brecha digital: Una revisión de literatura en español. *Tsafiqui - Revista Científica en Ciencias Sociales*, 12(19), Article 19. <https://n9.cl/wo0xy>
- Carneiro, R., Toscano, J., Díaz, T., y Segura, M. (2021). *Los desafíos de las TIC para el cambio educativo*. Metas educativas. <https://n9.cl/978t1>
- Consejo de Educación Superior [CES]. (2010). *Ley Orgánica de Educación Superior*. <https://n9.cl/xcmun>
- Escuela de Profesores del Perú. (2023). Agosto 4). *Plataformas de Aprendizaje en Línea y Gestión del Aula Virtual: Innovación Educativa en la Era Digital*. <https://n9.cl/qi6phi>
- Expreso. (2020). *La educación superior en línea elimina barreras*. <https://n9.cl/nbmhg>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF]. (2021). *Los niños no pueden seguir sin ir a la escuela*. <https://n9.cl/dgtws>
- Fundación Telefónica Movistar. (2016, marzo 7). *Educación online vs. Educación presencial | Fundación Telefónica Ecuador*. <https://n9.cl/uecdd>
- García Aretio, L. (2020). COVID-19 y educación a distancia digital: Preconfinamiento, confinamiento y posconfinamiento. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 24(1), 09. <https://doi.org/10.5944/ried.24.1.28080>
- Gómez-Arteta, I., y Escobar-Mamani, F. (2021). Educación virtual en tiempos de pandemia: Incremento de la desigualdad social en el Perú. *Chakiñan, Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 15, 152-165. <https://doi.org/10.37135/chk.002.15.10>
- Instituto Nacional de Estadísticas y Censos [INEC]. (2022). *Desigualdades Educativas en el contexto de la pandemia de la COVID-19 en el Ecuador*. <https://n9.cl/uva7i>
- Leiva, J., Alcalá del Olmo, M., García-Aguilera, J., y Santos, M. (2022). Promoción de Competencias Interculturales y Uso de las TIC: Hacia una Universidad Inclusiva. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 20(2), 47-64. <https://doi.org/10.15366/reice2022.20.2.003>
- Martínez-Iñiguez, J., Tobón, S., López-Ramírez, E., y Manzanilla-Granados, H. M. (2020). Calidad Educativa: Un Estudio Documental Desde Una Perspectiva Socioformativa. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia)*, 16(1), 233-258. <https://n9.cl/vdga20>

- McAnally-Salas, L., y Sandoval, J. (2007). La educación en línea y la capacidad de innovación y cambio de las instituciones de educación. *Nueva Época*, 7(7). <https://n9.cl/n73cl>
- Monge, E. (2017). La educación a distancia como factor de inclusión social: UNED, 40 años democratizando la educación en Costa Rica. *Revista Espiga*, 16, 8-39. <https://doi.org/10.22458/re.v16i0.1926>
- Monge, E. (2023). Factores a considerar para una educación a distancia inclusiva. *ACADEMO*, 10(1), 112-140. <https://n9.cl/vuwu9h>
- Mota, K., Concha, C., y Muñoz, N. (2020). Educación Virtual Como Agente Transformador De Los Procesos De Aprendizaje. *Revista on line de Política e Gestão Educacional*, 24(3), 1216-1225. <https://n9.cl/quket>
- ONU. (2023). *Objetivos de Desarrollo Sostenible*. Desarrollo Sostenible. <https://n9.cl/w4ma>
- Organización de las Naciones Unidas [ONU]. (2020). *Policy Brief: Education during COVID-19 and beyond*. ONU. <https://n9.cl/vi4xr>
- Oviedo, P., y Pastrana, L. (Eds.). (2014). *Investigación y desafíos para la docencia del siglo XXI* (Primera edición). Universidad de La Salle.
- Registro oficial. (2008). *Constitución de la República del Ecuador*. <https://n9.cl/41evj>
- Salinas, J. (2013). Enseñanza flexible y aprendizaje abierto, fundamentos clave de los PLEs. En *Entornos Personales de Aprendizaje: Claves para el ecosistema educativo en red* (En Castañeda, L. y Adell, J.; pp. 53-70). Alcoy-Marfil. <https://n9.cl/an2nj>
- Santos-Loor, C., Vélez Loor, J., Aguilera-Meza, K., y Bowen-Rivera, A. (2021). La Educación Ecuatoriana vs la Pandemia del Covid-19. *Dominio de las Ciencias*, 7(2), 105-124. <http://dx.doi.org/10.23857/dc.v7i2.1785>
- Torres, A. (2017). La educación a distancia como respuesta a las necesidades educativas del siglo XXI. *Academia y Virtualidad*, 10(1), Article 1. <https://doi.org/10.18359/ravi.2241>

INCORPORACIÓN DE LA IGUALDAD DE GÉNERO EN UN PROGRAMA DE ESTUDIOS UNIVERSITARIOS EN MÉXICO

INCORPORATION OF GENDER EQUALITY IN A UNIVERSITY CURRICULUM IN MEXICO

Rosa María Solís Salazar¹
Rufina Georgina Hernández Contreras²
Martha Elena Báez Martínez³

Recibido: 2023-07-01 / Revisado: 2023-08-29 / Aceptado: 2023-11-03 / Publicado: 2024-01-01

Forma sugerida de citar: Solís-Salazar, R. M., Hernández-Contreras, R. G. y Báez-Martínez, M. E. (2024). Incorporación de la igualdad de género en un programa de estudios universitarios en México. *Revista Científica Retos de la Ciencia*. 8(17). 29-44. <https://doi.org/10.53877/rc.8.17.20240101.3>

RESUMEN

La igualdad de género ha tomado un papel relevante en el ámbito universitario, lo que propicia que se realicen cambios en las estructuras de las Instituciones de Educación Superior (IES) en su legislación y su administración, promoviendo una transformación desde su misión, visión, filosofía, valores, que forman la base de la cultura organizacional de la misma. En esta investigación se analizan los planes y programas de estudio implementados en una facultad, los retos y acciones en materia de estudios de género, esto conlleva a analizar e identificar oportunidades de la problemática existente para proponer estrategias de apoyo a la comunidad estudiantil. Se parte del marco legal a partir de Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (CPEUM), tratados internacionales, la Agenda 2030 de la ONU, y demás leyes y reglamentos en materia de género que abordan el tema de igualdad de género, continuando con el análisis de algunas materias del programa del mapa curricular de una licenciatura, en donde se encontraron áreas de oportunidad, que pudieran contribuir a una formación profesional con perspectiva de género.

Palabras clave: igualdad de género, perspectiva de género, equidad.

ABSTRACT

Gender equality has taken on an important role in the university environment, which leads to changes in the structures of universities in their legislation and administration, promoting a transformation from their mission, vision, philosophy, values, which form the basis of their

¹Doctora en Derecho. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. México. rosa.solis@correo.buap.mx / <https://orcid.org/0000-0001-6580-4681>

²Doctora en Planeación Estratégica de Tecnología. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. México. rufina.hernandez@correo.buap.mx / <https://orcid.org/0000-0003-3200-392X>

³Doctora en Administración Pública. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. México martha.baez@correo.buap.mx / <https://orcid.org/0000-0003-2394-7750>

organizational culture. This research analyzes the study plans and programs implemented in a faculty, the challenges, and actions in the field of gender studies, this leads to analyze and identify opportunities of the existing problem to propose strategies to support the student community. It is based on the legal framework based on the Political Constitution of the United Mexican States (CPEUM), international treaties, the UN 2030 Agenda, and other laws and regulations on gender that address the issue of Gender Equality, continuing with the analysis of some subjects of the curriculum map program of a bachelor's degree. Where areas of opportunity were found, which could contribute to professional training with a gender perspective.

Keywords: gender equality, gender perspective, equity.

INTRODUCCIÓN

En materia de Derechos Humanos y sus Garantías el artículo 1° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (CPEUM) en su último párrafo, “[... queda prohibida toda discriminación motivada por origen étnico o nacional, el género, la edad, las discapacidades, la condición social, las condiciones de salud, la religión, las opiniones, las preferencias sexuales, el estado civil o cualquier otra que atente contra la dignidad humana y tenga por objeto anular o menoscabar los derechos y libertades de las personas] (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos , 2023)”, se comprende que cada una las características de cada persona lo hacen un ente individual y no ésta permitido desconocer su naturaleza humana y por consecuencia dejar de respetar y garantizar los derechos que se desprenden de esta naturaleza. En el artículo 3° de la CPEUM, se señala que la educación debe contribuir a la convivencia humana, a fin de fortalecer el aprecio y respeto a la diversidad cultural, las Universidades como formadores de recursos humanos tienen el compromiso de alcanzar estos fines, ya que la dignidad humana constituye un valor supremo de nuestro ordenamiento constitucional

Por su parte, la Comisión Nacional de Derechos Humanos (CNDH), tiene como uno de sus objetivos rectores, que todas las personas que integran la sociedad vivan de forma igualitaria. Debido al trato desigual que históricamente ha recibido la mujer, se han desarrollado una gran cantidad de movimientos de lucha en pro de la Igualdad de Género a nivel mundial (Comisión Nacional de Derechos Humanos, 2022).

Para las Instituciones de Educación Superior (IES), la Igualdad de Género se convierte en un tema que debe ser abordado a partir del reconocimiento de los Acuerdos Internacionales de los que México forma parte, como “La Convención sobre la eliminación de toda forma de Discriminación contra la Mujer” (CEDAW), La Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la violencia contra la mujer “Convención Belém Do Para” (Inmujeres, 2023). En el ámbito nacional, en primer plano, la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (CPEUM), en su artículo 1, reformado en el mes de noviembre de 2011, la Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia (LGAVLVM), a partir del año 2007 y su reglamento. También las IES deben reflexionar a partir de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) y el impacto que los mismos tienen sobre sus estructuras, en este caso el Objetivo 5 Igualdad de Género, acorde a la agenda 2030 adoptada por la Asamblea General de la ONU, para el desarrollo sostenible (ODS, 2023)

El punto de partida de esta investigación es un análisis de caso de un programa educativo con el objetivo de sugerir cambios que permitan hacer un programa con perspectiva de género, con la finalidad de hacer una propuesta que permita que el estudiante al egresar, pueda además de aplicar los conocimientos en el mercado laboral y profesional, convivir observando asuntos de Igualdad de Género en su desempeño profesional y en su vida privada.

Revisión Literaria

La Declaración Universal de Derechos Humanos, sobre la educación superior en el siglo XXI, hace mención en preservar, reforzar y fomentar la misión y valores fundamentales de la

educación superior, ejerciendo una adecuada combinación entre conceptos teóricos y prácticos que se adapten a las necesidades presentes y futuras de la sociedad; se propicie el aprendizaje permanente en un marco de justicia de los derechos humanos; se aborden temas de ética, autonomía, responsabilidad y perspectiva; de fortalecimiento de la participación y promoción del acceso a las mujeres, estableciendo un sistema de educación superior equitativo y no discriminatorio, fundado en el principio del mérito; elaboración de contenidos, métodos, prácticas y medios de transmisión de saber a través de la vinculación y colaboración con la diferentes sectores de la sociedad (Educación Superior y Sociedad, UNESCO, 1998).

Se debe atender a que los programas de estudio (PE), que conforma un Plan de Estudios (PLE) de una Institución de Educación Superior, representan una de las tareas más importantes de la docencia en el proceso de enseñanza aprendizaje de los estudiantes que conforman su comunidad. En los PE se establecen los propósitos educativos, el enfoque metodológico, es base de la planeación didáctica, los criterios de evaluación, los contenidos que se abordarán, así como los aprendizajes que se espera que los estudiantes obtengan. También son un referente para determinar cuáles son las competencias que deben tener o en su caso deben desarrollar los docentes sin olvidar las metas curriculares, que son las competencias que se deben alcanzar acorde al perfil de egreso (Pérez-Hernández, et.al., 2016).

Se debe atender a metas curriculares, los PE deben conjugarse para conseguir la misma meta curricular de tal forma que se cree un todo articulado, que tenga perspectiva de género, es decir procurar una asociación de igualdad de género entre ellos, cuidando elementos que en su redacción estén fuertemente correlacionados, como es el caso de: Propósito de la asignatura, objetivo general, competencias a desarrollar, contenidos, aprendizaje esperado, actividades de aprendizaje y criterios de evaluación, que apoyen al estudiante en su formación profesional con perspectiva de género.

Competencias Profesionales

En relación al desarrollo de competencias enunciadas en el perfil de egreso de los PLE, que asegure la preparación de los egresados para la vida y para el trabajo, la IES analizada contempla una PLE, con enfoque de competencias a desarrollar tanto genéricas como específicas, sustentadas en un proceso de gestión de calidad. Los docentes que integran la academia elaboran los programas de asignatura, en función a las características del contenido y la metodología de aprendizaje.

Como resultado el Proyecto Tuning en América Latina (2011-2013), se destacaron las competencias genéricas relacionadas con la responsabilidad social, compromiso ciudadano y preservación del medio ambiente, así como la relevancia de la gestión de información y el uso de la tecnologías, la capacidad de resolver problemas frente a situaciones nuevas, entre otras (Lizana Muñoz, 2023). Si consideramos que dentro del tema Responsabilidad Social, y en el caso de la Responsabilidad Social Universitaria (RSU), es importante identificar y analizar la vinculación entre Universidad, Empresa y Estado con el objetivo de desarrollar premisas orientadas por valores éticos, partiendo de políticas públicas, reconociendo que la IES, contribuyen en producir y transmitir saberes responsables, con apego a los Objetivos del Desarrollo Sostenible (ODS).

La competencia genérica de igualdad de género en lo perfiles de egreso determina que debe contribuir de manera transversal en las mallas curriculares, con la finalidad de avanzar hacia un currículo dinámico, inclusivo, equitativo, diverso y libre de todos tipo de discriminación como condición de formativa, ente proceso de adecuación a los planes y programas de estudios implica un desafío para la IES (Uribe y Medek, 2022)

Se debe entender que las universidades públicas por su propia naturaleza deben ejercer un alto nivel de RSU, los derivados de la formación estudiantil son producto del conocimiento obtenido y los resultantes de la interacción en su entorno social, por lo tanto es importante reconocer que el interés institucional debe ir más allá de su misión, en el caso de

evitar trasgresiones que vulneren derechos fundamentales de las y los integrantes de su comunidad, la responsabilidad social (RU), debe atender a las consecuencias ambientales y sociales de la actividad humana y de las organizaciones, como en este caso la universidad pública (Ibarra y Fonseca, 2020)

El objetivo ODS 5, "Lograr la igualdad entre los géneros y empoderar a todas las mujeres y las niñas", con metas muy específicas: poner fin a toda forma de discriminación contra todas las mujeres y las niñas en todo el mundo, así como eliminar toda forma de violencia, eliminar toda práctica nociva que afecta la dignidad humana (ONU, Mujeres, Agenda 2030, 2018), motiva a adoptar medidas urgentes, con la colaboración del ente público en materia de Leyes y Reglamentos que aporten cuidado a los ciudadanos.

Por consecuencia el tema igualdad de género implica hacer un análisis de lo que hoy se ofrece en el currículo y lo que se puede mejorar, y como punto de partida para dar inicio a ese cambio implica formar espacios de colaboración, discusión y concientización, con la finalidad de que la comunidad estudiantil reflexione acerca del papel que juegan en este proceso, con el resultado de asumir una corresponsabilidad en nuevas formas de convivencia, donde impere la aceptación respetuosa a la diversidad.

La Perspectiva de Género (PG)

Cuando se habla de perspectiva de género (PG) se hace a referencia a evitar toda forma de violencia contra las mujeres y los hombres, eliminar toda forma de discriminación relativa al género y aprender a tener una convivencia alejada de estereotipos de género, es decir más allá de la forma como la sociedad entiende cómo deben comportarse los sexos. En el proceso de entender como incorporar la PG, es necesario iniciar con el reconocimiento de la forma de ver el género, que varía de una sociedad a otra y de una época a otra; establecer a través de un análisis previo las características que se atribuyen al género; reconocer que existen desigualdades entre lo femenino y los masculino, predomina lo masculino; entender que la base de la perspectiva de género es la búsqueda de la igualdad en situaciones de violencia, discriminación e injusticia (Blog Educo, 2019). Es en el ámbito educativo a nivel superior lugar donde se puede iniciar el cambio, permitiendo corregir cualquier tipo de desigualdad de género.

En México se crea en el mes de noviembre de 2018 la Comisión Nacional para Prevenir y Erradicar la Violencia Contra las Mujeres, con la finalidad de ayudar a comprender el contexto en que se desenvuelven hoy mujeres y hombres y la relaciones que se dan entre ellas y ellos, y acorde a la Ley General para la Igualdad entre Mujeres y Hombres (Ley General para la Igualdad entre Mujeres y Hombre, 2022), menciona que cuando se habla de PG, se alude a que las diferencias entre hombre y mujeres se dan, además de su diferencia biológica, por las diferencias culturales entre los seres humanos. Por lo tanto PG, permite a entender este binomio, para saber que este puede modificarse, ya que este bagaje cultural lleno de estereotipos, puede modificarse con la elaboración de nuevos temas y contenidos de socialización humana (CNPEVCM, 2018).

La institucionalización de la PG que implica generar cambios culturales y organizacionales, debe establecer un compromiso en su comunidad estudiantil y docente con valor social, a través de reglamentos, normas, procesos académicos con la finalidad de, en su caso, transversalizar la PG para fortalecer la formación de recursos humanos con enfoque de género. Lo que implica llevar a cabo acciones que permitan disminuir brechas de género, realizar cambios en los planes y programas de estudio como actividades de gestión y extensión universitarias con este enfoque (Sánchez y Villagómez, 2023).

Por lo que la incorporación en sitio de la PG, permitirá atender los síntomas y efectos secundarios que dan la pauta a condiciones que afectan las relaciones entre los seres humanos y además dará la pauta después de mejorar el desarrollo científico, tecnológico y urbano entre los miembros de una sociedad.

El género y el currículo universitario

Es a fines de los años ochenta y a principios de los noventa que el concepto de género comienza a tener impacto en América Latina, La categoría de género es una construcción histórica, cuyas características y dimensiones son que deriva de una relación social y poder; nace de una relación se de dominación masculina y subordinación femenina; considera que confluyen además de hombres y mujeres otros procesos que se parte de una sociedad, como las instituciones; es transversal, ya que atraviesa todos el entramado social; es una propuesta de inclusión y una búsqueda de equidad, ahora bien, la categoría analítica de la perspectiva de género (PG) surge para explicar las desigualdades entre hombres y mujeres, lo femenino y masculino que se conforma a partir de una relación mutua, cultural e histórica, que dan cuenta de conflicto sociales, los referentes teóricos que han conformado la PG, nos conduce a entender que las expresiones concretas en todos los ámbitos de la cultura se define en la comprensión de la problemática, a partir de la cual se asumen compromisos de entender y aceptar las diferencias entre los géneros (Gamba, 2008).

Según Marinsalta (2010), la finalidad de actualizar un currículum de cualquier programa educativo se realiza con el objetivo de mejorar, adecuar, hacer pertinente, entre otros motivos. Sin embargo, el autor considera que es “mediante la transversalización de la categoría de género. Pues sostiene que el modelo de currículo actual está fundamentado en supuestos androcéntricos manifestado en los conceptos, metodologías y tácticas educativas, trayendo como consecuencia que las mujeres estén ausentes y silenciadas (Marinsalta, 2010)”. En ese sentido indica recobrar y revalorizar las aportaciones de mujeres con el objetivo de separar representaciones y formas de creación de una ideología dominante que se recrea a través de los tradicionales estereotipos sociales (Camarena y Saavedra, 2018). En la universidad no se puede continuar con un currículum oculto que impide visibilizar a las mujeres universitarias, como una actuación diaria, en su desempeño como estudiantes y futuras profesionistas, evitando que la ley sea solo letra muerta e inamovible.

Buedo y Salas (2018) en su artículo “contenidos académicos con perspectiva de género en las carrera de la Universidad del Sur: una tarea pendiente, (p.13)”, considera que la universidades al igual que la sociedad están en constante cambio y muy a pesar de los esfuerzos feministas no se ha logrado alcanzar cambios en la estructura patriarcal, sin embargo permitirá entender que “la incorporación de la perspectiva de género en el currículo universitario, permitirá comprender desde la formación profesional los lugares que ocupan los hombres y las mujeres en la sociedad y saber que esas diferencias responden a relaciones de dominación y subordinación entre los géneros” (Buedo & Salas, 2018), como menciona Bolaños (2005) es primordial que las universidades desarrollen un currículo inclusivo y sensible a las diferencias de género, es decir, diseñado desde una PG (Bolaños Cubero, 2023).

A través del tiempo la construcción del currículo universitario ha sido un proceso histórico, a veces negociado, a veces impuesto, llevado a cabo por las personas que conforman una unidad académica, y son quienes aportan sus propias visiones del mundo, sus creencias, con un dosis de subjetividad. Esto da la apertura para pensar y construir un diseño participativo, en un marco socio-histórico de la profesión y de un marco epistemológico de la disciplina. En la elaboración de estos dos marcos se deberán establecer los criterios para definir los propósitos de una licenciatura y con ello seleccionar los contenidos, estableciendo una secuencia y organización de estos en un plan de estudio, y es ahí donde se requerirá introducir perspectiva de género, por lo tanto las personas que conforman una unidad académica tienen como papel central, el incluir la perspectiva de género (Bolaños Cubero, 2023). Dentro de estos dos marcos se considera fortalecer la participación activa de la academia, que incluya contenidos con perspectiva de género, debido que el legado histórico y cultural ha retrasado dicho cambio.

El diseño curricular universitario parte de la necesidad de formar estudiantes con un perfil de egreso con un compromiso hacia la igualdad de género, en donde se concreten criterios, planteamientos ideológicos, políticos y económicos que contribuya entre la teoría

educativa y la práctica pedagógica, a formar un enlace entre los que debe ser la educación y su aplicación al mundo real, su futuro quehacer profesional (Rebollar, 2013).

La perspectiva de género en los programas de estudio universitarios

Según Maceira (2005) “el currículo oculto se puede constituir en un medio para introducir el enfoque de género en las Instituciones de Educación Superior (Maceira, 2005)”, si bien en cualquier institución educativa se asume un “currículo oculto de género”, es decir, una forma proceder, símbolos, reglas, ideas, discursos, conceptos, y sobre todo “relaciones de poder” o roles generalizados que se viven y transmiten en la institución, estos normalmente robustecen la invisibilidad y hasta la discriminación femenina. Dentro del proceso de investigación se debe ser explícito, de tal forma que esto lleve a la transformación del currículum oculto, el hecho de incorporar la perspectiva de género en la IES permitirá reconocer como se genero la violencia, la discriminación y la desigualdad (Camarena y Saavedra, 2018).

El análisis situado en los programas de estudio permite dar inicio a la reflexión sobre temas de igualdad de género, acorde a lo menciona ONU Mujeres (ONU, 2020), que consideran que existen doce pequeñas acciones con impacto en la Generación de Igualdad, en primer lugar compartir el cuidado, ya lo que permite que las mujeres avancen en su carrera, ganen dinero y disfruten de actividades de ocio; denunciar los casos de acoso y sexismo; evitar el comportamiento sexista e irrespetuoso en lugares públicos y privados; rechazar el binarismo de género, en el entendido “es la humanidad, no el hombre”, es por medio del lenguaje que se da la ruptura de los estereotipos de género, pequeños cambios pueden cambiar las percepciones culturales relativas al género; exigir una cultura de igualdad en el trabajo, desde el acoso a la brecha salarial de género; ejercicio de sus derechos políticos, acorde a ONU Mujeres.

Durante el año 2020, momento de la pandemia COVID-19, las mujeres solo ocupaban el 25% de cargos públicos, representando menos del 7% a nivel mundial, también dentro de la acciones comentadas, el comprar con responsabilidad evita el consumo innecesario, lo que de hacerlo, origina desastres ambientales provocados por el clima y esto aumenta la desigualdad de género, otra estrategia es ampliar la cantidad de libros, películas y otros medios feministas, que permitan visibilizar el esfuerzo que la lucha feminista a alcanzado; se debe permear en las mujeres desde su niñez lo valiosas que son, por ejemplo elogiarlas por su inteligencia, fortaleza, capacidad de liderazgo, destreza física, hacerles saber que su opinión es importante; desafiar el significado de “ser un hombre”, fuera de los enfoques tradicionales como los modelos tradicionales de masculinidad “los hombre no lloran”, “eso es de niñas”, es importante trascender a un nuevo enfoque de masculinidades; comprometerse con una causa, una opción puede ser la Igualdad de Género en las Universidades; desafiar los estándares de belleza, es decir darle el mismo valor a todos los cuerpos, tonos de piel, habilidades, etc.; respetar la decisiones de las demás personas y por consecuencia aprender asumir las consecuencias de estas decisiones (ONU MUJERES, 2020). El esfuerzo de la lucha feministas nos lleva a una conclusión, no es contra los hombres, es pro mujeres, respetando los talentos, tratando que la universidad será un espacio donde se promueva el respeto a la diversidad con perspectiva de género.

Los anterior implica incursionar en un proceso de transformación de la sociedad patriarcal, con ello dar un paso hacia la erradicación de la violencia de género, se debe considerar que dar inicio a la integración de un currículo universitario desde la perspectiva propuesta implica romper con formas tradicionales de pensar en la formación profesional, ir hacia una nueva cultura universitaria con un visión crítica y propositiva, en un clima de respeto mutuo (Bolaños Cubero, 2023).

Se debe considerar que las IES deben contribuir al proceso dinámico y de transformación de la sociedad, en este caso desarrollar una perspectiva de género dentro de ámbito universitario permitirá visibilizar las diferencias generadas por los antecedentes del patriarcado, como son niveles de jerarquía, las desigualdades de trato y oportunidades, tratos discriminatorios, violencia de género, porque es ahí donde también se reproducen

estereotipos de género. Por lo anterior se puede observar que es muy importante que en las universidades se institucionalice la perspectiva de género, para así contribuir a la formación de recursos humanos con una comprensión clara para enfrentar las desigualdades entre los géneros y erradicar toda forma de discriminación (Buedo y Salas, 2018)

Los PE, que se abordan y porque

La Ley General de Acceso a las Mujeres a una Vida Libre de Violencia, (LGAMVLV) de México indica lo siguiente “La Secretaría tendrá que incluir en los Planes y Programas de Estudio, el derecho de las mujeres, adolescentes y niñas a una vida libre de violencia y la educación con perspectiva de género, los que serán ejes transversales, para la prevención, integración y desarrollo social; y para el logro de la igualdad entre mujeres y hombres (LGAMVLV, 2023)”, es decir, la legislación para la educación superior considera el tema parte de la formación universitaria.

La LGES en el artículo 43 indica “El Estado reconoce la importancia y coadyuvará a garantizar que las instituciones de educación superior se constituyan como espacios libres de todo tipo y modalidad de violencia, en específico la de género, y de discriminación hacia las mujeres, para garantizar el acceso pleno al derecho a la educación superior... II. En el ámbito académico: a) Incorporación de contenidos educativos con perspectiva de género que fomenten la igualdad sustantiva y contribuyan a la eliminación de todos los tipos y modalidades de violencia, en específico la que se ejerce contra las mujeres, así como los estereotipos de género y que estén basados en la idea de la superioridad o inferioridad de uno de los sexos,... b) Desarrollo de investigación multidisciplinaria encaminada a crear modelos para la detección y erradicación de la violencia contra las mujeres en las instituciones de educación superior (LGES, 2021)”, por lo anterior es por mandato de ley incorporar de forma curricular o transversal el tema, en este caso por la naturaleza el programa se trata de ambas formas.

Uno de los puntos relevantes relativos a la no violencia y discriminación es la prevención, las IES, son el punto de partida, son formadoras de recursos humanos, por lo tanto en el Reglamento de la Ley General en su Capítulo I, de la Prevención, integra acciones en un primer momento, sensibilizar y concientizar y educar; diseñar campañas de difusión disuasivas y reeducativas integrales y especializadas, por lo tanto son la IES, la que deben estar a la vanguardia para llevar a cabo dicha prevención (RLGAMVLV, 2014).

Si bien existe el esfuerzo del legislador como es este caso el Estado Mexicano y de otros países de Latinoamérica, en atender temas de Derechos Humanos relativos a la Igualdad de Género incluidos en sus planes de política y planificación, es importante recalcar que en las IES, no todos los docentes están formados en competencias de género, por lo tanto como se observará aún falta mucho para que los estudiantes trabajen en forma concreta en temas de género. Además se debe trabajar en los materiales didácticos, el lenguaje empleado, hacer uso de referentes y modelos a seguir, con la finalidad de que la inclusión de género en la educación superior vaya más allá de ser una práctica solitaria en constante cuestionamiento de adecuación y eficacia (Donoso y Velazco, 2013).

En esta investigación se analizan los planes de estudio de una universidad pública en México, actualmente y acorde a lo solicitado en la legislación vigente se da la incorporación de temas relativos a la igualdad de género como una solicitud urgente debido a la innumerables variables que intervienen en la conformación de la personalidad de los estudiantes, considerando que es en la universidad donde ellas y ellos establecen relaciones interpersonales, donde probablemente se reflejaran relaciones de poder y subordinación (Barreda y Peña, 2018).

MÉTODOS Y MATERIALES

En el proceso de trabajo de esta investigación, la metodología empleada para la incorporación de la igualdad de género en un programa de estudios universitarios en México, da inicio con

la consulta legislativa en materia de género, partiendo del documento constitucional, acuerdos internacionales y demás leyes y reglamentos. Se hace una investigación teórico-documental (Castillo, 2021) de competencias profesionales que normalmente se abordan en los planes de estudios de la IES. Posteriormente se analiza la conceptualización de la perspectiva de género (PG) y entender cómo impacta trabajar los planes y programas en el perfil de egreso, disertando entre la integración de temas de género en el currículo universitario.

Se abordan el tema PG y su impacto en el los programas de estudio universitarios y así tener una base que demuestre la relevancia de que las IES institucionalicen temas de igualdad de género en sus contenidos educativos, en el desarrollo de la investigación multidisciplinaria, como mandato legislativo y como compromiso de todas y todos los integrantes de la comunidad universitaria.

El proceso de análisis da inicio con el mapa curricular de la IES en México, abarcando el área jurídica y el área de negocios que contiene materias en las que se puede integrar temas con PG, con la finalidad de observar hasta qué punto están integrados o no lo están, en caso de que no estén integrados o muy poco integrados, proponer acciones que mejoren lo anterior.

RESULTADOS

Iniciando este proceso en la implementación de estudios de género en un Programa de Estudios de Educación Superior de una universidad mexicana, y analizando el mapa curricular de la IES propuesta, ésta compuesta por ocho semestres, divididos en nivel básico y nivel formativo, a su vez por cinco áreas formativas, que son Información Financiera, Jurídico Fiscal, Negocios, Integración disciplinaria, Formación general universitaria (FGU), además de optativas disciplinarias y complementarias, así como, de ejes transversales en cada una de las asignaturas.

El análisis de base es verificar si la perspectiva de género se plasma en los contenidos de cinco materias del programa de estudios elegido. Se han considerado materias que se imparten en 1er, tercer y séptimo semestre del área Jurídica Fiscal y del Área de negocios. Los contenidos de los programas de las materias analizadas fueron:

- a) Del Área Jurídica, las materias Compendio Jurídico Fundamental de primer semestre y Derecho Constitucional y Administrativo del tercer semestre.
- b) Del Área Negocios de primer semestre la materia Introducción a la Administración con Enfoque Empresarial, del tercer semestre la Materia Gestión de Capital Humano y del séptimo semestre la materia Emprendimiento de Negocios y *Start Up*.

Se han elegido éstas materias del mapa curricular, debido a que en ellas se integran elementos jurídico-administrativo, como son principios básicos del Derecho, el ámbito legislativo a partir de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y las bases administrativas del organizaciones públicas y privadas, la integración de Capital Humano en la organizaciones y por último la aplicación práctica de los contenidos del mapa curricular en temas de emprendimiento de negocios.

Se da inicio con la tabla 1, que contiene el nombre de la materia, los contenidos de programa, se analiza el contenido de temas de derecho y de género, que además contengan citas de derechos humanos y si en estas citas se distingue Género.

Tabla 1

Contenidos de la Materia Compendio Jurídico Fundamental, materia de 1er semestre

Tabla 1	Materia: Compendio Jurídico Fundamental	Área Jurídica			
		Materia de 1er semestre	Número de horas: 72		
Tema 1 Normas	Temario	Temas de Derechos humanos	Temas de Género	Citas donde se distingue	Citas donde se

				Derechos Humanos	distingue Género
	Norma en sentido amplio y estricto. Análisis de concepto de Derecho. Fuentes del Derecho. El derecho objetivo. El Derecho Subjetivo.	No	No	No	No
Tema 2 Personas	Análisis de los conceptos de Persona y Personalidad. Personas Físicas. Personas Morales. Atributos de las personas.	No	No	No	No
Tema 3 Familia	Análisis del concepto de Familia. Efectos Jurídicos del Matrimonio Patrimonio Familiar Patrimonio de Familia Concubinatio Parentesco	No	No	No	No
Tema 4 Bienes y Derechos Reales y Derechos derivados de la Posesión	Análisis del concepto de Bienes Derechos Reales La posesión	No	No	No	No
Tema 5 Teoría general de los actos y hechos jurídicos	Análisis del concepto de Hecho Jurídico Análisis del acto jurídico	No	No	No	No

Nota. Esta tabla es elaboración propia con base a BUAP (2016).

Como se puede observar, los contenidos de la materia Compendio Jurídico Fundamental, no integran temas de Derechos Humanos en inicio de la carrera, es importante incluirlos, si se considera que la Educación en Derechos Humanos (EDH), debe ser un proceso de enseñanza aprendizaje que transforme la vida de las personas, de lo individual a los colectivos y de lo intelectual a lo afectivo, y se permeara por medio de actividades y trabajos de investigación. El futuro egresado en el desempeño de su quehacer profesional llevará consigo que “todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos y dotados como están en razón y conciencia, deben comportarse fraternalmente los unos los unos con los otros (Naciones Unidas, 2023)”.

Igualdad de género en la educación superior, significa promover un cambio ético y que además se genere un cambio de actitudes, los docentes aborden con naturalidad una nueva realidad, donde la educación de calidad además la de los contenidos de las asignaturas, se deben considera el desarrollo integral de los estudiantes, acorde a la evolución de la sociedad, donde vivirán los desajustes sociales sobre la igualdad de género, hecho que provoca la intervención del Estado, y este caso las instituciones educativas (Mayorga, 2018).

Con respecto a contenidos de en temas de género se muestra también que no se contemplan, se debe atender a la relevancia de promover cambios, ya que la igualdad de género es la educación superior, es un elemento esencial que garantiza que cada miembro de una sociedad se sensibilice en el respeto a la diversidad y tome actitudes de respeto para generar una convivencia armoniosa enfocada no solo en el desarrollo de las potencialidades de cada miembro de la organización (Mayorga, 2018).

La siguiente tabla, contiene el nombre de la materia, los contenidos de programa, se analiza si se contemplan temas de derechos y de género, que además contengan citas de derechos humanos y si en estas citas se distingue género.

Tabla 2

Contenidos de la Materia Derecho Constitucional y Administrativo, materia de 3er semestre

Tabla 2	Materia: Derecho Constitucional y Administrativo	Área Jurídica			
	Materia de tercer semestre	Número de horas: 72			
	Temario	Temas de Derechos humanos	Temas de Género	Citas donde se distingue Derechos Humanos	Citas donde se distingue Género
Tema 1 La Constitución y el Estado Mexicano	Análisis de la estructura de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y los principios que la rigen. (Supremacía e Inviolabilidad) Medios de Control de la Constitucionalidad. Análisis del Estado y sus elementos. Soberanía Nacional Forma de gobierno de México	Si	No	Si	No
Tema 2 Estudio de la parte dogmática y orgánica de la Constitución	Análisis de los Derechos Humanos y sus garantías. Análisis del Poder Legislativo desde una perspectiva fiscalizadora y tributaria. Análisis del Poder Judicial de la Federación. Análisis del Poder Ejecutivo	Si	No	Si	No
Tema 3 Derecho Administrativo, la administración pública y su organización	Análisis del derecho administrativo. La doble personalidad del Estado De los fines del Estado Análisis de la administración Pública y su organización. La centralización. La administración descentralizada o paraestatal. Empresas descentralizadas y su clasificación.	No	No	No	No
Tema 4 Servicios públicos y régimen financiero del Estado	Análisis del servicio público. Clasificación. Régimen de concesiones. Análisis de los ingresos del Estado: Ordinarios y Extraordinarios. Fomento del Estado a la actividad de los particulares: subsidios, subvenciones y premios.	No	No	No	No

Tema 5 El acto administrativo y la facultad sancionadora de la administración pública.	Análisis del acto administrativo de la facultad sancionadora de la administración pública. Análisis de la facultad sancionadora de la administración pública. Reflexión sobre la Justicia Administrativa.	No	No	No	No
---	---	----	----	----	----

Nota. Esta tabla es elaboración propia con base a BUAP (2016).

Como se puede observar, en los contenidos del tema, la Constitución y Estado Mexicano, así como del tema estudio de la parte dogmática de la constitución, se abordan temas de derechos humanos partiendo de la CPEM, sin embargo, no se abordan temas de la Declaración Universal de Derechos Humanos, proclamada como un ideal común para todos los pueblos y naciones. Tampoco se incluyen temas de género, y se debe entender que género no solo una cuestión de identidad (ser hombre o mujer), por lo tanto la igualdad de género en la educación superior, como lo menciona Palomar (2023), debe promover un cambio ético, donde se incorpora la noción de que ser humano es respetar la diversidad y la búsqueda de la equidad de género (Palomar Versa, 2004).

Continuando con la tabla tres, solo que este caso se da inicio al área negocios y las materias Introducción a la Administración con Enfoque Empresarial.

Tabla 3

Contenidos de la Introducción a la Administración con Enfoque empresarial, materia de 1er semestre, del área negocios

Tabla 3	Materia: Introducción a la Administración con Enfoque Empresarial	Área Negocios			
	Materia de primer semestre	Número de horas: 90			
	Temario	Temas de Derechos humanos	Temas de Género	Citas donde se distingue Derechos Humanos	Citas donde se distingue Género
Tema 1 Introducción a la Administración	Concepto de Administración y acto administrativo. Características de la Administración Habilidades del administrador Organizaciones Sociales y sus características Empresa y globalización Gobierno Corporativo Responsabilidad Social Corporativa	No	No	No	No
Tema 2 Escuelas de la Administración	Científica Teoría Administrativa Humano Relacionista Administración total de la calidad Herramientas modernas de Gestión.	No	No	No	No
Tema 3 Áreas Funcionales	Capital Humano Producción Finanzas Mercadotecnia Logística o servicios generales	No	No	No	No
Tema 4 Planeación y Organización	Proceso Administrativo y clasificación diversos autores. Planeación y Organización	No	No	No	No
Tema 5 Dirección y Control	Dirección Control	No	No	No	no

Nota. Esta tabla es elaboración propia con base a BUAP (2016)

Se vuelve a observar que en los contenidos de esta materia, no existen contenidos en materia de derechos humanos y tampoco temas de género, se debe atender a que la empresa tiene

un carácter eminentemente social y se rige por una serie de principios y valores, más allá de la obtención de utilidades, tienen un carácter orientado a la satisfacción de bien común, respeto al medio ambiente, empleados y sociedad en general, por lo tanto, incluir temas de igualdad de género como una acción transformadora, que los estudiantes y futuros egresados lleven un bagaje que contribuya a erradicar actitudes y prácticas sociales que afecten el buen ambiente de la organización.

Tabla 4

Contenidos de la materia Gestión de Capital Humano, de tercer semestre, del área negocios

Tabla 4	Materia: Gestión de Capital Humano	Área Negocios			
	Materia de tercer semestre	Número de horas: 72			
	Temario	Temas de Derechos humanos	Temas de Género	Citas donde se distingue Derechos Humanos	Citas donde se distingue Género
Tema 1 Estudio de la Administración del Capital Humano	Antecedentes y evolución de la Administración de Personas Estudio del Capital Humano Funciones de la administración del Capital Humano Mercado Laboral Cultura Organizacional Función Planeación del Capital Humano.	No	No	No	Si
Tema 2 Función Empleo	Concepto Proceso de Reclutamiento Proceso de Selección Proceso de Inducción Proceso de Integración Promoción y transferencia Proceso de contratación Proceso de capacitación Función empleo en línea	No	No	No	Si
Tema 3 Función Administración de Sueldo y Salarios	Asignación de funciones (análisis de puesto) Determinación de sueldos y salarios (valuación de puestos) Evaluación del desempeño Métodos de evaluación básicos Compensaciones Adicionales	No	No	No	Si
Tema 4 Relaciones Internas y Servicios al Personal	Sistema de Comunicación Organizacional Estrategias actuales de Desarrollo de personas. Inteligencia Emocional Servicios al personal	No	No	No	Si
Tema 5 Gestión por Competencias Laborales	Conceptualización Tipificación de competencias laborales Sistema de gestión por competencias laborales	No	No	No	Si

Nota. Esta tabla es elaboración propia con base a BUAP (2016)

En esta materia Gestión de Capital Humano, tampoco se abordan temas de derechos humanos y temas de género, sin embargo, en el proceso de planeación del capital humano, que inicia desde la planeación, donde determina hacer el reclutamiento y selección acorde a la misión, visión, filosofía, credo y valores que son parte de los elementos de su cultura organizacional, es la personalidad de la empresa, incide en la vida interna de la empresa y de manera externa afecta la imagen pública. En términos de derechos humanos e igualdad de género, el primero cuando se habla de trato digno y lo segundo cuando se habla respecto de la diversidad, de la inclusión y a las mejores prácticas laborales.

Tabla 5

Contenidos de la materia Diseño y Emprendimiento de Negocios y Start up, de séptimo semestre, del área negocios

Tabla 5	Materia: Diseño, emprendimiento de negocios y start up		Área Negocios		
	Materia de séptimo semestre	Número de horas: 52			
	Temario	Temas de Derechos humanos	Temas de Género	Citas donde se distingue Derechos Humanos	Citas donde se distingue Género
Tema 1 Conceptualización y oportunidad de empresas emergentes	Medio ambientes de la Startups. Impacto de la Tecnología. Escenario de Negocios de la Startups Actuales.	No	No	No	Si
Tema 2 Innovación y Modelos de Negocios	Herramientas aplicables con base tecnológica Micro y Macro tendencias aplicables al Modelo de Negocios Elementos de un Plan de Negocios	No	No	No	Si
Tema 3 Marco Normativo	Legislación Actual Normatividad Ambiental Regularización Digital	No	No	No	Si
Tema 4 Responsabilidad Social Empresarial	Concepto Características Principios Objetivos del Desarrollo Sostenible Instituciones responsable y prácticas	No	No	No	Si
Tema 5 Plan de Negocios	Elaboración del resumen ejecutivo del Plan de Negocios. Organizaciones de apoyo	No	No	No	Si

Nota. Esta tabla es elaboración propia con base a BUAP (2016)

Nuevamente en los contenidos de esta materia no abordan temas de Derechos Humanos, tampoco temas de Género, esta materia es de suma importancia, ahí se concluye con una serie de conocimientos relativos a la diferentes gestiones para alcanzar un modelo de negocios, que incluya, gestión estratégica, gestión de marketing, gestión operativa, gestión ambiental, gestión legal y por último gestión financiera, como se puede observar se habla por ejemplo de desarrollo sostenible y de ahí nos vamos directamente a los ODS, de la agenda 2030, quinto eje, Igualdad de Género, en los contenidos y referencias no se mencionan la bibliografía adecuada. Si se habla de derechos de los trabajadores de mencionará por lo tanto derechos humanos, es importante que se incluya ambos temas en los contenidos de esta materia.

DISCUSIÓN

Siendo la educación superior el espacio donde se lleva a cabo la formación futuros profesionales que darán su servicio a organismos públicos o privados, además de ser la educación, en su sentido general la herramienta de desarrollo de un país que contribuye al conocimiento y desarrollo de habilidades acorde a los establecido en un mapa curricular de lo que se espera en el perfil de egreso (BUAP, 2016), también se debe incidir en potenciar el talento, el cual requiere, compromiso y acción en cada uno de los objetivos que se hayan propuesto y que a su vez esto contribuya a generar una conciencia crítica, conocida también como pensamiento crítico, la finalidad es, que puedan resolver situaciones de su entorno social con respuestas eficaces en escenarios donde se requiera fomentar un ambiente de respeto de derechos entre mujeres y hombres, promoviendo a su vez el desarrollo de un entorno sin roles de género, que vaya dirigido hacia un verdadero sentimiento de libertad.

Por lo anterior acorde a lo propuesto por Sánchez y Villagómez (2023) se reconoce qué, en el ámbito educativo, la transversalización de la perspectiva de género (PG) incorporada en

los planes y programas de estudio, es necesaria, además de institucionalizarla para generar un compromiso entre docentes, administrativos y estudiantes y así disminuir las brechas de género (Sánchez y Villagómez, 2023), como una propuesta estratégica, que busca transmitir el conocimiento para reflexionar sobre las desigualdades del género y el androcentrismo, que permita hacer una valoración positiva de las relaciones entre hombre y mujeres.

En relación al tema género y currículo universitarios, es relevante, dicho por Marinsanta (2010), actualizar el currículo universitario con el objetivo de mejorar, adecuar y hacer pertinente, para visibilizar la actuación diaria de las y los estudiantes en su futuro profesional (Marinsalta, 2010). Este análisis de un mapa curricular de una institución de educación superior, en los contenidos de cinco materias del programa de estudios dos del área jurídico fiscal y tres del área de negocios, se hizo la elección de cinco materias debido a que en ellas se integran elementos jurídico-administrativo, como son principios básicos del derecho, el ámbito legislativo a partir de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (CPEUM, 2023) y las bases administrativas de las organizaciones públicas y privadas, la integración de capital humano en las organizaciones y por último el tema de emprendimiento, en el momento que se integren temas de derechos humanos, temas de igualdad de género se abre la oportunidad de pensar en generar acciones de promoción de igualdad, que más allá de solo adquirir conocimientos, se trata de, profundizar en los comportamientos y actitudes del ámbito social y cultural donde las y los estudiantes se desenvuelven con la intención de ser un punto de partida que les permita identificar los estereotipos y roles de género que les impide una sana socialización y convivencia, de ahí la importancia de introducir un enfoque de género de manera transversal en los planes y programas de estudios en las IES, (Camarena y Saavedra, 2018).

Queda en el entendido que la incorporación de temas de derechos humanos, que incidan acerca de la dignidad humana y temas de igualdad de género con la finalidad de erradicar toda forma de violencia entre mujeres y hombres, establecidos en la CPEUM (CPEMUM, 2023), leyes y reglamentos que de ella emanan, Inmujeres, tratados internacionales como la Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la Mujer (CEDAW), la Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra la Mujer (Belém do Pará), no es un trabajo individual (Inmujeres, 2023), se requiere la participación activa de los docentes universitarios como facilitadores del conocimiento, a través de su puntual asesoramiento, trabajo que inicia en la actualización de planes y programas de estudio, que cubran los requerimientos de una sociedad que está en constante evolución, rompiendo paradigmas que permitan modificar comportamientos y actitudes, generando instituciones de nivel superior donde se impulse una nueva cultura segura, inclusiva y respetuosa.

REFERENCIAS

- Barreda, A. y Peña, N. (2018). Igualdad de género en el plan de estudios generales de pregrado en una universidad pública. *Revista entorno*. Vol.66. PP 155-162, Recuperado el 20 de agosto de 2023 de: <https://n9.cl/fyt2p>
- Blog Educo, (2019). *Organización Educo*. Obtenido de Organización Educo: Recuperado el 20 de julio de 2023, de: <https://n9.cl/q58iz>.
- Bolaños Cubero, (2023). CURRÍCULO UNIVERSITARIO GÉNERO SENSITIVO E INCLUSIVO. *Revista de Ciencias Sociales*. Vol.101-12, PP 71-78 Recuperado el 20 de julio de 2023, de: <https://n9.cl/n1r4u>.
- Bolla, L. y Rocha, M., (2020) Género y currículo en disputa. Reflexiones sobre prácticas y saberes universitarios. *Revista Tiempo y Argumento*. Vol. 12, Núm. 30. PP 1-22 Recuperado el 20 de julio de 2023 de: <https://n9.cl/h6mwj>.
- Bravo Salinas, N., (2007). Competencias Proyecto Tuning-Europa, Tuning.-América Latina. CCA, *Centro Comunitario de aprendizaje*. Recuperado el 20 de julio de 2023 de: <https://n9.cl/wihh6>.

- Buedo, P. y Salas, M., (2018). Contenidos académicos con perspectiva de género en las carreras de la Universidad Nacional del Sur: una tarea pendiente. *Revista Universidad Nacional del Sur*. Núm. 77. PP 7-15. Recuperado de: <https://n9.cl/7ywhg>.
- BUAP. (2016). Mapa curricular del programa Licenciatura en contaduría pública. Recuperado el 02 de noviembre del 2023 en: <https://n9.cl/mzzoy>.
- Castillo Bustos, M. R. (2021). Técnicas e instrumentos para recoger datos del hecho social educativo. *Revista Científica Retos De La Ciencia*, 5(10), 50–61. Recuperado a partir de <https://n9.cl/870mo>
- Donoso, T. y Velasco, A. (2013). ¿Por qué una propuesta de Formación en Perspectiva de Género en el Ámbito Universitario? *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*. Volumen 17, número 1. PP 71-88. Recuperado el 23 de septiembre de 2023 de: <https://n9.cl/0yo3d>
- Camarena, M.E. y Saavedra, M. (2018). La perspectiva de género en los programas de estudios de las licenciaturas contables administrativas. *Nóesis. Revista de Ciencias Sociales*, Vol.27, Núm. 54, PP 39-58. Recuperado el 25 de septiembre de: <https://n9.cl/x1tww>
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, (2023). *Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión*. Recuperado el 20 de julio de 2023 de: <https://n9.cl/17k0q>
- Gamba, S. (2008). ¿Qué es la perspectiva de género y los estudios de género? Recuperado el 24 de septiembre 2023 de: <https://n9.cl/ko3uv>
- Gobierno de México (2018). Comisión Nacional para Prevenir y Erradicar, la Violencia de Género Contra las mujeres (CNPEVGC). Recuperado el 22 de septiembre de 2023 de: <https://n9.cl/9h5sc>
- LEY GENERAL DE ACCESO DE LAS MUJERES A UNA VIDA LIBRE DE VIOLENCIA. (2007) Gobierno de México. Última reforma publicada DOF 08-05-23. Recuperado de <https://n9.cl/wn8gi>
- LEY GENERAL DE EDUCACIÓN SUPERIOR (2021). Gobierno de México, Nueva ley publicada en el Diario Oficial de la Federación el 20 de abril de 2021. Recuperado de <https://n9.cl/kwjmp>
- Ley General para la Igualdad entre Mujeres y Hombres. (2022). Gobierno de México. Última reforma publicada DOF 31-10-22. Recuperado de: <https://n9.cl/y17rn>
- Reglamento de la Ley General de Acceso de Las Mujeres a Una Vida Libre de Violencia. (2014). Gobierno de México. Última reforma publicada DOF 14-03-2014. Recuperado de <https://n9.cl/mf85e>
- Ibarra, F., Fonseca, C. y Santiago, R. (2020). La responsabilidad social universitaria: Misión e Impactos sociales. *Sinéctica*, (54), e1008. Recuperado el 21 de septiembre de 2023 de: <https://n9.cl/jl3h9>
- Inmujeres, (2023). Centro de documentación del Instituto Nacional de las Mujeres. Gobierno de México. Recuperado el 25 de septiembre de 2023 de: <https://n9.cl/k7ujr>
- Lizana Muñoz, V. (2023). Competencias sobre género en la Educación Superior. *Revista de investigación y Divulgación Sobre Estudios de Género*. Vol. 1. PP 192-225. Recuperado el 21 de julio de 2023 de: <https://n9.cl/e4zcuc>.
- Mayorga, K. (2018). Igualdad de Género en la Educación Superior. *Revista de Negocios Palermo*. Núm. 18. PP 137-144. Recuperado el 25 de julio de 2023, de: <https://n9.cl/jrif8>
- Maceira, Luz. (2005). Investigación del currículo oculto en la educación superior: alternativa para superar el sexismo en la escuela. *La ventana*, Vol.3, Núm. 21, PP 187-227. Recuperado el 25 de septiembre de 2023 de: <https://n9.cl/63psd>
- Marinsalta Claudi. (2010). Cuestionando las ausencia en el currículo universitario. Congreso Internacional: Las políticas de equidad de género en prospectiva: nuevos escenarios, actores y articulaciones, Buenos Aires. Recuperado de <https://n9.cl/m8ljj>
- Naciones Unidas. (2023). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. Recuperado el 23 de julio de 2023de: <https://n9.cl/opeeh>

- ODS, (2023). *Cumbre sobre los ODS de 2023 de la Naciones Unidas*. Recuperado el 23 de septiembre de 2023 de: <https://n9.cl/rkpdw>
- ONU MUJERES. (2020). Doce pequeñas acciones con gran impacto para la Generación de Igualdad. Recuperado el 23 de julio de 2023 de: <https://n9.cl/jyuld>.
- ONU, Agenda 2030. (2018). Objetivo 5: Lograr la igualdad entre los géneros y empoderar a todas las mujeres y las niñas. Recupera el 23 de julio de 2023 de: <https://n9.cl/l2v3r>
- Organización de la Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO, (1998). Educación Superior y Sociedad. *IESALC-UNESCO*. Recupera el 21 julio de 2023 de: <https://n9.cl/sfgrs>
- Palomar Versa, C. (2005). LA POLÍTICA DE GÉNERO EN LA EDUACIÓN SUPERIOR. *Revista de Estudios de Género. La ventana*. Vol. 3. Núm. 21, PP 7-43. Recuperado el 24 de julio de 2023 de: <https://n9.cl/5t60a>.
- Pérez, A., Méndez, C., Arellano, P. y García J. (2016). Los programas de estudio en la Educación Superior. Orientaciones para su elaboración. *Revista Perspectivas Docentes*. Núm. 62, PP 21-31. Recuperado el 24 de julio de 2023 de: <https://n9.cl/fxz0f>
- Rebollar, E. (2013). El género en los planes de estudios de los grados de educación en las Universidades Públicas Españolas. Universidad Autónoma de Barcelona. Recuperado el 25 de septiembre de 2023 de: <https://n9.cl/1y4s5>
- Sánchez, M. y Villagómez, G. (2023). Perspectiva de género en Instituciones de Educación Superior en la región sur-sureste de México. *GénEroos, Revista de Investigación y Divulgación sobre estudios de Género*. Vol. 62. PP 21-31. Recuperado el 25 de julio de: <https://n9.cl/nrmyv>.
- Uribe, R. y Medel, V. (2022). Diseño de una Competencia Genérica de Igualdad de Género y no discriminación arbitraria en la Facultad de Ciencias Física y Matemáticas. *Revista Cuadernos de Beauchef. Escuela de Ingeniería y Ciencias Universidad de Chile*. Vol. 6, Núm. 2 PP 57-71. Recuperada el 25 de septiembre de 2023 de: <https://n9.cl/1zc4m>

DESAFÍOS DIDÁCTICOS EN TIEMPOS DE PANDEMIA: ENSEÑAR Y APRENDER EN TIEMPOS DE CRISIS

DIDACTIC CHALLENGES IN TIMES OF PANDEMIC: TEACHING AND LEARNING IN TIMES OF CRISIS

Marcelo R. Ceberio¹
Ricardo De la Cruz Gil²

Recibido: 2023-06-25 / Revisado: 2023-08-15 / Aceptado: 2023-11-03 / Publicado: 2024-01-01

Forma sugerida de citar: Ceberio, M. R., y De-La-Cruz-Gil, R. (2024). Desafíos didácticos en tiempos de pandemia: Enseñar y aprender en tiempos de crisis. *Revista Científica Retos de la Ciencia*. 8(17). 45-53. <https://doi.org/10.53877/rc.8.17.20240101.4>

RESUMEN

La pandemia y el consecuente aislamiento obligatorio, desencadenó diferentes crisis dentro del evento crítico que representó. El sistema educativo no fue la excepción, diversas alteraciones de la cotidianidad generaron en algunas situaciones, cambios profundos en la dinámica educativa, más precisamente en la instrumentación para hacerla posible. Aún estamos experimentando dicho proceso de cambio. El objetivo del presente trabajo es analizar el impacto crítico que viene generando la tecnología aplicada a los procesos de enseñanza y aprendizaje en las familias, docentes y alumnos de la República Argentina y Latinoamérica, producto de la pandemia de COVID-19. Metodología: cualitativa, desde la perspectiva sistémico cibernética. Resultados: El sistema educativo sigue experimentando los cambios como efectos de la pandemia los que se hacen evidentes en el uso de la tecnología, la didáctica, la enseñanza y la interactividad del proceso. Conclusiones: Estamos experimentando el cambio de paradigma de la presencialidad a la virtualidad. Se vienen modificando las dinámicas en el aula, la relación docente alumno, el proceso de enseñanza aprendizaje. La educación es la transformación en la convivencia, que trasciende a la entrega de información, y que involucra nuestra integración como seres humanos en la convivencia y en el amor como emoción fundamental que lo hace posible.

Palabras clave: COVID-19, tecnología, didáctica, aprendizaje en línea.

ABSTRACT

The pandemic and the consequent mandatory isolation triggered different crises within the critical event it represented. The educational system was no exception; various alterations in

¹ Doctor en Psicología. Director doctorado en Psicología. UFLO Universidad. Director académico e investigación. Escuela Sistémica Argentina. Lincs Laboratorio de investigación en ciencias sociales y Neurociencias. Argentina. marcelorceberio@gmail.com / <https://orcid.org/0000-0002-4671-440X>

² Doctor en Humanidades ©. Director Académico. Centro de Psicoterapia Breve Estratégica, Perú. ps.ricardodelacruzgil@gmail.com / <https://orcid.org/0000-0002-8235-1028>

everyday life generated, in some situations, profound changes in the educational dynamic, more precisely in the instrumentation to make it possible. We are still experiencing this process of change. The objective of this work is to analyze the critical impact that technology applied to teaching and learning processes has been generating on families, teachers and students in the Argentine Republic and Latin America, as a result of the COVID-19 pandemic. Methodology: qualitative, from the systemic cybernetic perspective. Results: The educational system continues to experience changes as the effects of the pandemic, which are evident in the use of technology, didactics, teaching and the interactivity of the process. Conclusions: We are experiencing the paradigm shift from in-person to virtuality. The dynamics in the classroom, the teacher-student relationship, and the teaching-learning process are being modified. Education is the transformation in coexistence, which transcends the delivery of information, and which involves our integration as human beings in coexistence and love as a fundamental emotion that makes it possible.

Keywords: COVID-19, technology, didactic, online learning.

INTRODUCCIÓN

La pandemia afectó a la humanidad en su conjunto, sin embargo, aún estamos viviendo sus consecuencias. Estamos experimentando un periodo post pandemia, con los consecuentes cambios que estos representan.

El aislamiento obligatorio produjo nuevos hábitos y comportamientos. Desde los rituales de higiene y esterilización, hasta las interacciones entre personas, familias y parejas. La ansiedad, la angustia y el miedo fueron emociones que se desarrollaron a los inicios de la cuarentena y que fueron potenciadas por la incertidumbre. A todo esto, se suma el caos que generaron las noticias falsas (Masip et al, 2020), las dificultades en lo económico y la modalidad de escolaridad online que convulsionó a los institutos de educación formal, a los maestros, a los padres y a los alumnos. En este cuadro de situación, a pesar de que la incertidumbre continúa reinando, se escuchan frases que expresan que ciertas conductas aprendidas quedarán afincadas en la forma de actuar cotidiana de las personas.

Muchos cambios generados desde que inició la pandemia hace algunos años, aún se encuentran presentes, como la protección en la higiene, el trabajo de oficina en casa, las clases online o la distancia preventiva. El cambio hacia el mundo digital se hizo evidente, evidenciando una brecha generacional entre los milenial, las generaciones X y Z y las generaciones pertenecientes a la era analógica.

En esta era post covideana la tecnología se viene reivindicado para los actuales adultos permitiendo sobreponerse al aislamiento físico, y no perder las relaciones sociales. Es la era *Webinar, Zoom, Whatsapp, Google meet* y un sinfín de tecnologías al servicio de la comunicación.

Todos estos cambios y adaptaciones al mismo se vienen dando y el contexto educativo no es la excepción.

De esta manera el proceso de enseñanza y aprendizaje, así como la didáctica, la relación docente alumno y las dinámicas del aula vienen sufriendo cambios que aún no finalizan. Todavía estamos experimentando un proceso de adaptación y transición hacia a una nueva homeostasis. Este proceso es recursivo, los cambios se estructuran como un efecto que tiene a su vez efecto sobre la causa que lo origina (Von Bertalanffy, 1976). La evolución de la especie durante miles de años ha seguido este proceso circular de transformación. Por lo tanto, de manera recursiva, la influencia del hombre sobre el medio ambiente, transforma al medio ambiente que a su vez influencia al hombre. Y esta es la historia de la humanidad. El aprendizaje constante posibilita ampliar las posibilidades de adaptación a un medio ambiente.

La complejidad del proceso se hace evidente, no podemos determinar a ciencia cierta a qué destino final nos llevarán estos cambios que se vienen dando a nivel educativo. Sin embargo si podemos reflexionar al respecto. Debido a la irrupción de la pandemia, en pos de hacer efectivo el proceso de educación formal, la implementación de la currícula de estudios y la didáctica consecuente debieron adaptarse a las exigencias de un contexto signado por

la ansiedad, el miedo y la angustia en un clima de total incertidumbre. Entonces, ¿cómo fue posible lograr con eficacia el desarrollo de un plan de estudios en medio de semejante complicación emocional personal, familiar y social?

El contexto: el hogar/escuela

La pandemia y el consecuente aislamiento obligatorio revolucionó la vida en general en especial se vieron afectadas ciertas áreas de la vida como las relaciones humanas, la economía, el sistema sanitario y la educación formal.

La implementación de la escolaridad primaria y secundaria virtuales, creó innumerables conflictos parento-filiales en el hogar y entre diferentes subsistemas, pareja, hermanos, padres, madres y maestros, entre la familia y los directivos del colegio, y como si fuese poco entre todos con todos (Johnson et al., 2020). Por una parte, se observaban familias con 1, 2 o más hijos en distintos grados de escolaridad primaria y secundaria, y no en todos los hogares se tenía más de una computadora, a veces una notebook o una PC para toda la familia y a veces el recurso salvador de un *smarthphone*. Pero, además, la convergencia de horarios de cursadas complicaba el uso de los aparatos. A todo esto, se le sumó el *home office* que también requería de la tecnología (Cervantes-Montero et al, 2021).

En las instituciones educativas, el caos organizativo no fue menor. No solo debían crearse programas y navegar por las redes para impartir los conocimientos, sino que incertidumbre situacional generaba desorganización en el intento por reorganizar las clases. Y por ende reducir el caos. Al final y en función de las plataformas de aprendizaje como *Jitsi*, *Webinar*, *Sakai*, *Moodle*, *Ed modo*, *Google meet*, y el *Zoom* (el rey de todos los sistemas) se logró iniciar una sistematización en las clases, el impartir contenidos, la didáctica, la relación con los alumnos, entre otros planteos de la enseñanza. Pero el problema no quedó solucionado allí: la institución educativa debió aprender cada uno de estos sistemas y luego enseñárselos a sus maestros para luego éstos los enseñen a los padres y los padres enseñárselos a sus hijos (Ceberio, 2020). En toda esta cadena resulta imposible que no existan diversos obstáculos. Entonces los alumnos, no solo debieron aprender los contenidos de las materias, sino también el uso de estas plataformas de aprendizaje, pero además debieron ayudarles a comprender a sus propios padres y enseñarles hasta a los mismos maestros (lo que mostró las habilidades de los nativos tecnológicos). Después se iniciaron las tareas escritas que los padres debían ayudar a sus hijos a hacer, pero además incorporar los resultados de la tarea para enviarlos a la plataforma y todo esto se realizó en las cuatro paredes del confinamiento. Sumado al poco lugar para el esparcimiento y la individualidad -necesarios en toda persona- más aún si la familia vive en departamento de reducidas dimensiones y sin espacios al aire libre (Cárdenas y Estrada, 2021).

En síntesis, fue un periodo de gran complejidad donde las familias, parejas e individuos ingresaron en quizá una de las crisis mundiales más relevantes y con ello la elevación de los síntomas de estrés. La mayoría de las investigaciones concluyen que, en el primer período de cuarentena, sobresalieron el miedo, la angustia y ansiedad, como tríada emocional (Aliaga Tinoko, 2020; Inchausti et al., 2020; Schmidt et al., 2020). La misma, fue potenciada por la gran incertidumbre que acompaña a la pandemia, afectando en diferentes áreas de la vida cotidiana (Johnson, et al., 2020; Medina, 2020; Rodríguez-Castellanos & San-Martín-Albizuri, 2020).

En medio de esta crisis, la escuela fue a la casa de cada familia. Cada familia se convirtió en una escuela donde los padres oficiaron de profesores complementarios a los maestros de la institución (García Leal et al, 2021). Otra vez los humanos encontrando nuevos recursos para superar la situación crítica (Cueva Gaibor, 2020). La dinámica relacional entre la escuela y la familia se han modificado.

Enseñanza: fenómeno de alta complejidad

No cabe duda que la enseñanza es un fenómeno complejo. No obstante, básicamente puede definirse como un intento de alguien de transmitir cierto contenido a otra persona (Basabe y Cols, 2007). Fenstermacher (1989) que señala que al menos en un proceso de enseñanza debe haber dos personas, una de las cuales posee la experticia en una temática y los conocimientos suficientes, mientras que otra no lo posee y tiene la necesidad de adquirir esos contenidos: de esta manera se establece una relación entre ambos.

Esta definición de la enseñanza implica siempre tres elementos: alguien que tiene un conocimiento (alguien que enseña), alguien que no lo tiene (alguien a quien se enseña) y un saber contenido de la transmisión (algo que enseña) (Basabe y Cols, 2007; Passmore, 1983). Ninguno de estos elementos es accidental en la práctica de la enseñanza, aunque de hecho no estén mencionados en ella (Neira, 1988). La enseñanza entonces es una concreción del proceso educativo llevada cabo como una “relación triádica cubierta” (Passmore, 1983). Como afirman Basabe y Cols (2007:4) esta definición puede constituirse en una matriz que se aplica a diversas situaciones: Un profesor interactúa con sus estudiantes cara a cara o a la distancia, de manera sincrónica o asincrónica, o puede hacerlo a través de algún tipo de material didáctico, como una propuesta de instrucción programada o de aprendizaje asistido por computadora.

Basabe y Cols siguiendo alternativamente a Kansanen (1993) y a Saint Onge (1997) señalan que tal interacción da lugar a tres tipos de relaciones: una relación pedagógica (entre profesor y estudiante) o relación de mediación; la relación didáctica -entre el profesor y el contenido de enseñanza. Camilloni (2007) en dirección a esta perspectiva, afirma que la didáctica se ocupa de estudiar las prácticas de la enseñanza. Tiene por objetivo “describirlas, explicarlas y fundamentar y enunciar normas” para la mejor resolución de los problemas que puedan desarrollarse en estas.

La dimensión interactiva de la enseñanza

Tradicionalmente puede entenderse que el proceso de la enseñanza se inicia y termina desde una perspectiva cognitiva. Es decir, que la información que se transmite es codificada por el alumno, comprendida y memorizada por memoria propiamente dicha (una réplica de cada palabra o estructura de párrafo) o memoria comprensiva, donde la posibilidad de registro y grabado radica en la comprensión o discernimiento del contenido (Pérez, 2011). Esta versión del proceso de enseñanza y aprendizaje podría afirmarse que es reduccionista puesto que, si el proceso es un acto comunicacional, quiere decir que se obvian otras áreas del ser humano que son básicas para hacer efectiva la comunicación.

El aprendizaje, entonces, por su esencia y naturaleza no puede reducirse y, mucho menos explicarse, sobre la base de los planteamientos de las llamadas corrientes conductistas o asociacionistas y cognitivas (Sánchez, 2003). Desde una perspectiva interaccional, puede considerarse como el resultado de la interacción social, esto aplica a la relación entre los participantes, los contenidos y la información que se provee. Una persona aprende de otros y con los otros (Hilgard, 1972; Zarifian, 1990).

Contreras (1994, p. 54) afirma “[...] vamos a considerar los procesos de enseñanza-aprendizaje como sistemas-procesos de comunicación. [...] entendemos a la enseñanza como un caso particular, con singularidades específicas, de la comunicación humana, por lo que digamos acerca de ésta, será aplicable a la didáctica”. La comunicación humana se caracteriza por acciones que se retroalimentan, es decir, interacciones entre alternativos emisores y receptores enmarcados en un contexto que le otorga un significado al intercambio comunicacional (Watzlawick et al, 1981). Lenguaje verbal mediante analogías, metáforas y literalidades, y todo un universo no verbal. (Thayer, 1975; Contreras, 1994).

Esta respuesta que en principio aparece en la mente, como una representación cognitiva, debe ser traducida a la estructura del mensaje y vuelta a desarrollar el mismo proceso:

interpretación, representación cognitiva, traducción en mensaje. Cada representación alojada en nuestro reservorio cognitivo puede asociarse a múltiples sentimientos en un combo de alta complejidad: lo que se dice en el espacio de la comunicación es interpretado y sentido; lo dicho en un contexto puede remitir a otros contextos. Todo este circuito se cierra para volverse a abrir con la incidencia biológica: el sistema endocrino y todas sus glándulas en sinergia con el sistema nervioso y el inmunitario, movilizan neurotransmisores y hormonas que dinamizan conductas y emociones enmarcada en un contexto.

Este dinamismo descrito aúna las bases de una concepción sistémica de la comunicación, basada en la Teoría de sistemas (von Bertalanffy, 1976), que confronta la descripción lineal del proceso y que Contreras (1994) define como comunicación telegráfica (A comunica algo a B, con el resultado X). O sea, un profesor emisor y alumnos receptores: una transmisión verbal y lineal de la enseñanza (Flanders, 1977 en Contreras, 1994). Esta es una imagen de la comunicación humana “reduccionista y falseada”, posición reafirmada por Winkin (1984).

En contraposición a este modelo se encuentra el “orquestal” que muestra la circularidad y la interacción múltiple -que deviene de la teoría de sistemas (von Bertalanffy, 1976). Un concepto clave es el de “retroalimentación” que posibilita la interacción y el intercambio, aunque también puede ser fuente de confusiones (Contreras, 1994). Todas estas dimensiones no son autónomas, sino que se hallan entrelazadas desde el contexto más reducido hasta el macrosocial, con niveles intermedios (Bronfenbrenner, 1976).

Por medio del flujo de mensajes se materializa la intencionalidad didáctica en un contexto que hace referencia al aula y a la relación que se estructura entre docente y alumno. Además de tres niveles que señala Contreras (1994) apoyándose en Thayer (1975): el intrapersonal (procesamiento interno de significados), interpersonal (relaciones entre individuos), y el organizacional puesto que la organización es en sí misma un sistema de relaciones entre personas. Entonces, cabe preguntarse ¿qué sucede con todas estas conceptualizaciones que están descritas en función de la presencialidad, cuando la pandemia obligó a tecnologizar la enseñanza?

Antes de la pandemia del COVID 19, los modelos de enseñanza incluían un bajo porcentaje de clases online como el *Flipped classroom* (aula invertida). Son los modelos mixtos o semipresenciales porque cuentan con una combinación de clases virtuales y presenciales, utilizándose cada una de ellas según los requerimientos del programa que diseña el docente (LaFee, 2013). Es un aprendizaje mixto (blended learning) que posibilita utilizar dos estrategias, la presencial y la virtual, tomando en cada momento lo mejor de ellas.

Holmberg (1989, p.168) define la educación a distancia como: [...] un concepto que cubre las actividades de enseñanza/aprendizaje en los dominios cognitivo y/o psicomotor y afectivo de un aprendiz individual y una organización de apoyo. Se caracteriza por una comunicación no contigua y puede ser llevada a cabo en cualquier lugar y en cualquier tiempo, lo que la hace atractiva para los adultos con compromisos sociales y profesionales”. Esta descripción muestra la educación online donde la comunicación entre profesor y alumno está mediada por un pasaje de información visual y escrita intercambiada en formato mail o mediante plataforma (Adell Segura, 1998). Esto actualmente ha sido totalmente superado por la simultaneidad audiovisual y la transmisión de información signada por la inmediatez casi presencial.

CONCLUSIONES

La crisis de la pandemia por el Covid-19 planteó grandes retos para la sociedad en general y para el sistema educativo en particular. Nos obligó a adoptar nuevas tecnologías, que nos permitieron reafirmar que la educación ocurre no solo en el contexto de la escuela, sino que sale de la estructura física del aula y del colegio para darse en el convivir social humano, integrando desde la familia, la escuela misma y la sociedad. La familia, los adultos, los medios de comunicación, las redes sociales, el mundo digital, todo impacta en la educación del niño y la niña. La educación es un proceso continuo que dura toda la vida (Maturana, 1994).

En esta conclusión, como reflexiones finales, plantaremos algunas de las propuestas de Humberto Maturana respecto a la objetividad y que están relacionadas con la educación. La objetividad sin paréntesis, es el término acuñado por Maturana para hacer referencia a una perspectiva positivista y newtoniana, en la que existe una sola verdad, un solo universo. Una realidad objetiva, medible y única independiente del observador (Maturana, 1994). En contraposición existe la objetividad entre paréntesis, aquí la realidad no puede existir independiente del observador. Existe un multiverso, no hay una objetividad absoluta. Se pasa de una concepción mecánica y lineal de la realidad a una concepción holística, sistémica y circular de la realidad.

La objetividad sin paréntesis al basarse en la certeza, en la existencia de una única razón y de una sola realidad, posibilita la negación del otro. Y en el plano educativo involucra la existencia de un docente autoritario que es el único que posee la verdad, el conocimiento y el saber, que transmite unidireccionalmente. El docente, que es el único poseedor de la razón y del conocimiento, proporciona información desde este modelo a sus alumnos y alumnas que se encuentran ávidos de conocimientos. El acto docente se imprime sobre una causalidad lineal, en la que el docente transmite unilateralmente la información y el alumno es un sujeto pasivo, receptor de dicha información. Desde una objetividad sin paréntesis el docente se encuentra en una posición superior y es dueño de la verdad y no se estimula al pensamiento crítico del alumno, es decir, no se le enseña a pensar.

Por otro lado, la propuesta de objetividad con paréntesis, nos invita a repensar la educación desde una posición constructivista y sistémica. Involucra la incorporación del multiverso (Morin, 2000). Desde esta perspectiva cada niño y niña son únicos y singulares. En esa singularidad tienen un tiempo distinto de aprendizaje. Nos invita a entender que el maestro no tiene una relación instructiva basada en el intercambio de información unidireccional en el proceso educativo. Sino una relación experiencial, una dinámica relacional con sus alumnos y alumnas.

Para Maturana (1994), el educar es el proceso en el cual el docente y sus alumnos conviven y producto de ese convivir se transforman. El modo de vivir del educando se hace paulatinamente más congruente con el otro en el espacio de convivencia, el educando aprende a vivir de una manera congruente con el convivir de su comunidad. El educar por lo tanto involucra un proceso recíproco. Desde la perspectiva cibernético constructivista, el educar no está anclado en el contenido ni en la transmisión exclusiva de información, sino que se trata de un modo de convivir con el otro. Como diría Maturana, el niño no aprende matemáticas, sino que aprende a convivir con un profesor de matemáticas, el profesor no le enseña contenido sino un modo de vida, en un proceso recursivo en el que tanto el alumno como el profesor se modifican y transforman juntos (Maturana, 1994). La equifinalidad y los principios sistémicos nos señalan que en los sistemas humanos el resultado final es distinto a las causas iniciales que le dieron origen. El aprendizaje es el resultado de la interacción, es una emergencia producto del convivir en la aceptación, en el respeto y la legitimación entre docente y educando. Un proceso que involucra una causalidad circular.

No solo se modifica el estudiante unilateralmente, sino que ambos, docente y alumno se ven modificados. Ambos se transforman, ambos aprenden. El docente enseña al alumno y este al profesor. Para esto debemos entender que el proceso de aprendizaje es un proceso circular, que responde a una causalidad ascendente. Un todo emergente que surge como producto de la interacción, en el encuentro humano entre docente y alumno, sustentado en la emoción del amor, en el respeto y la legitimación del otro. La educación, por lo tanto, es la transformación en la convivencia, que no tiene que ver con entregar solo información, sino con integrarnos como seres humanos en la convivencia y en el amor como emoción fundamental que hace posible lo humano (Maturana, 1994; De la Cruz, 2013).

En la pandemia y el aislamiento "covidiano", la educación ha apelado inevitablemente al modo online. Es una nueva categoría, una fórmula por ahora virtual hasta que los colegios se habiliten en su reapertura debido al peligro de contagio. El resultado es una adaptación del Flipped Learning a un entorno virtual, que se conoce como Flipped Learning Online (Inocente-Díaz & Díaz-Pizán, 2020). Tanto en uno como otro, existe un espacio individual y el alumno

trabaja solo y asincrónicamente, y un espacio grupal donde el alumno trabaja sincrónicamente con el docente. La diferencia es que en el Flipped Learning el espacio grupal se da en un entorno presencial, mientras que en el Flipped Learning Online este espacio grupal se da virtualmente (Inocente-Díaz & Díaz-Pizán, 2020).

Sobre estas bases de virtualidad absoluta, fue factible organizar una serie de propuestas para que se haga efectiva la acción del proceso enseñanza y aprendizaje. En principio, un docente debió ingeniárselas para maniobrar diferentes formas de implicar al alumnado en la información que desea difundir. Dentro del contenido del discurso, será importante observar canales de expresiones que se manifiestan mediante metáforas o analogías o ejes temáticos que se relacionan con los sentidos. Todas las personas tienen una mayor predilección con algún canal sensitivo, como el visual, kinestésico, auditivo, olfativo y gustativo (Rivero, 2017). La relevancia de una vía de tipo visual, llevará a resaltar en una conversación observaciones de situaciones, ejemplos o metáforas recreadas a través de las imágenes. De esta manera, se acrecienta el interés y despierta mayor atención al mensaje que se trata de transmitir. Si cobran primacía las percepciones kinestésicas, las verbalizaciones describirán sensaciones físicas como calor, frío, aspereza, suavidad, contracción, relajación, etc. Si el canal es de tipo auditivo, los discursos se relacionan con la escucha, poblados de analogías con respecto a los sonidos en general, y así con los canales olfativo y gustativo (Velezvia Estrada, 2020).

Otra propuesta relevante fue la implementación de preguntas en la enseñanza. El ayudar y motivar a que los alumnos pregunten, es una forma de construir una clase dinámica y reflexiva. La pregunta es un arco de entropía -en términos cibernéticos-, es decir, genera desorden en búsqueda de un nuevo orden; son disruptivas con la finalidad de enriquecer el conocimiento (Rodríguez & Ceberio, 2020). Porque las preguntas surgen de las dudas y en la medida que se ponen en juego, abren a más cuestionamientos, obligan a pensar al docente y al alumno, generan curiosidad y nuevos hallazgos (Serafini, 2016).

Frente a la situación de crisis, los sistemas se acomodaron homeodinámicamente encontrando soluciones que se capitalizarán como aprendizaje listo para ser utilizado en otras situaciones críticas creando circuitos de retroalimentación. Se implementó la escolaridad mediante la tecnología y la escuela se trasladó a la casa y todos se transformaron en un equipo docente: maestros y padres y madres, aliados en la enseñanza. No obstante, como señala Contreras (1994) la dinámica enseñanza y aprendizaje “es comunicación” y en la virtualidad es necesario reformular las formas de interacción. Si bien el uso de plataformas es un instrumento efectivo, se nota la falta de presencialidad grupal virtual, donde las personas se observen y puedan interactuar.

El uso del lenguaje verbal y no verbal (Watzlawick, 1981) es otra de las propuestas, puesto que son básicos en la comunicación humana. Mirar y mirarse las expresiones, tonos de voz, silencios, escuchar preguntas y respuestas, recorrer los rostros de los alumnos, donde están, visualizar el interior de sus casas, si están en un escritorio o la cocina o dormitorio. Observar sus caras, aunque algunos no se quieren mostrar por estar en pijama, o porque la cámara de su computadora no funciona, u otras razones de ese tenor. Es importante actuar diversas estrategias de docencia: por ejemplo, utilizando pizarra blanca al costado del escritorio, rotuladores y hojas, uso de PowerPoint. Muchos intentan introducir la información desde múltiples sentidos: en la pizarra redactan las explicaciones que hacen verbalmente, acoplan cartelones en las hojas, frases, dibujos, mensajes que son espontáneos para no ceñirse a la clase estipulada por el PowerPoint rígidamente. Ese es el ritual general.

Por todo lo anterior, seguimos experimentando el cambio de paradigma de la presencialidad a la virtualidad, este proceso aún no termina. Todo esto se hace evidente en los cambios que se siguen dando tanto en las dinámicas en el aula, la relación docente alumno, el proceso de enseñanza aprendizaje y el uso más intensivo de las nuevas tecnologías. Por ello, la educación es la transformación en la convivencia, que trasciende a la entrega de información, y que involucra nuestra integración como seres humanos en la convivencia y en el amor como emoción fundamental que lo hace posible.

En síntesis, el ser humano es un ser relacional por excelencia. Las secuelas de los diversos confinamientos, ha generado necesidad de interacción, relación, amistad, grupalidad, que son los diferentes trampolines educativos y de relación social, que constituyen vehículos de la enseñanza dentro y fuera del aula sea virtual o no. Activar nuevas propuestas, actuar con creatividad, parece ser, conjuntamente con la solvencia de conocimientos, la fórmula efectiva para implementar los tiempos tecnológicos que se vienen.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adell Segura, J., & Sales Ciges, A. (1999). El profesor online: elementos para la definición de un nuevo rol docente. In *EDUTEC 99. IV Congreso de Nuevas Tecnologías de la Información y de la Comunicación para la educación. Nuevas tecnologías en la formación flexible y a distancia (1999)*. Universidad de Sevilla. Secretariado de Recursos Audiovisuales y Nuevas Tecnologías.
- Aliaga Tinoco, S. (2020). Anxious and depressive symptoms in the general population and medical personnel of the Cayetano Heredia Hospital associated with the quarantine and care of the COVID-19 pandemic in Lima. Faculty of Medicine, 202292-202292. <http://repositorio.upch.edu.pe/handle/upch/7889>
- Basabe, L & Cols, E. (2007) *La enseñanza en Camilloni*, Alicia (2007) *El saber didáctico*. Paidós.
- Bertalanffy von, L. (1976) Teoría general de los sistemas. Fondo de cultura económica.
- Bronfenbrenner, U (1976). The experimental Ecology of Education. *Educational research*, vol, 5, nº 9, 5-15.
- Camilloni, Alicia (2007) *El saber didáctico*. Paidós.
- Cárdenas, M. Á. L., & Estrada, C. C. P. (2021). Pandemia covid-19: Procesos de autoorganización desde la tecnología educativa.(Original). *Roca. Revista científico-educacional de la provincia Granma*, 17(1), 421-438.
- Ceberio, Marcelo R. (2020) COVID 19: Las aulas vacías y la escolaridad online, ¿La enseñanza virtual vino para quedarse? *Revista sistemas familiares Año 36, nº 1*
- Cervantes-Montero, G., García-Fernández, O., & Díaz-Fong, A. (2021). Experiencias en el uso de la Tecnología Educativa en el período Covid-19 en la Universidad de Oriente. *Maestro y Sociedad*, 18(2), 747-756.
- Contreras Domingo (1994) *Enseñanza, currículum y profesorado*. Akal.
- Cueva Gaibor, D. A. (2020). La tecnología educativa en tiempos de crisis. *Conrado*, 16(74), 341-348.
- De la cruz, R. (2013). *El docente como orientador. Estrategias para el manejo de problemas familiares y sociales*. Trillas.
- Fenstermacher, G. (1989). *Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza. La investigación de la enseñanza: enfoques, teorías y métodos*. Paidós
- Flanders, N. (1977) *Análisis de la interacción didáctica*. Anaya.
- García-Leal, M., Medrano-Rodríguez, H., Vázquez-Acevedo, J. A., Romero-Rojas, J. C., & Berrún-Castañón, L. N. (2021). Experiencias docentes del uso de la tecnología educativa en el marco de la pandemia por COVID-19. *Revista Información Científica*, 100(2).
- Hilgard, E. R. (1972). The translation of educational research and development into action. *Educational Researcher*, 1(7), 18-21.
- Holmberg, B. (1989). *Theory and Practice of Distance Education*. Roulledge.
- Inchausti, F., García Poveda, NV, Prado Abril, J. and Sánchez Reales, S. (2020). Clinical psychology in the face of the COVID-19 pandemic in Spain. *Clinic and Health*, 31 (2), 105-107. <http://dx.doi.org/10.5093/clysa2020a11>

- Inocente-Díaz, M. E., & Díaz-Pizán, M. E. (2020). Educación superior dental: un reto para el docente universitario en tiempos de pandemia. *Odontología Sanmarquina*, 23(3), 1-3.
- Johnson, MC, Saletti-Cuesta, L., and Tumas, N. (2020). Emotions, concerns and reflections in the face of the COVID-19 pandemic in Argentina. *Ciência & Saúde Coletiva*, 25, 2447-2456. <http://sci-hub.tw/10.1590/1413-81232020256.1.10472020>
- LaFee, S. (2013). Flipped learning. *The Education Digest*, 79(3), 13.
- Maturana, H. (1994). *Emociones y lenguaje en educación y política*. CED.
- Masip, P., Aran-Ramspott, S., Ruiz-Caballero, C., Suau, J., Almenar, E., & Puertas-Graell, D. (2020). Consumo informativo y cobertura mediática durante el confinamiento por el Covid-19: sobreinformación, sesgo ideológico y sensacionalismo. *El profesional de la información (EPI)*, 29(3).
- Medina, J. (2020). SARS-CoV-2 (COVID-19) pandemic: between uncertainty and strength. *Medical Journal of Uruguay*, 36 (2), 6-11
- Morin, Edgard (2000) *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa
- Neira Teófilo (1988) la enseñanza y la educación como operadores epistemológicos. *Revista Educar*, 14-15. 35/50
- Kansanen, P. (1993). An outline for a model of teachers' pedagogical thinking. *Discussions on some educational issues IV*, 51-65.
- Passmore, John (1983) *La filosofía de la enseñanza*. Fondo de cultura económica.
- Pérez, T. A. (2011). El aprendizaje en la era digital. *Revista Electrónica Diálogos Educativos. REDE*, 11(21), 3-22.
- Rivero, L. R., Gómez, G. C., & Cedeño, J. M. (2017). Tipos de aprendizaje y tendencia según modelo VAK. *Tecnología Investigación y Academia*, 5(2), 237-242.
- Rodríguez-Castellanos, A. and San-Martín-Albizuri, N. (2020). Covid-19, globalization, complexity and uncertainty: some reflections on business management in times of crisis and beyond. *GEON Magazine (Management, Organizations and Business)*, 7 (2), 1-17. <http://sci-hub.tw/10.22579/23463910.219>
- Rodriguez, S. & Ceberio, M. R. (2020). El arte de preguntar en psicoterapia. *Interacciones*, e209-e209.
- Saint-Onge, M., & Hurtado, E. (1997). *Yo explico, pero ellos...¿ aprenden?*. Bilbao: Mensajero.
- Schmidt, B., Crepaldi, MA, Bolze, SDA, Neiva-Silva, L., and Demenech, LM (2020). Impactos na Saúde Mental e Intervenções Psicológicas Diante da Pandemia do Novo Coronavírus (COVID-19). <http://sci-hub.tw/10.1590/SciELOPreprints.58>
- Serafini, Rosana (2016) Las preguntas del docente en la interacción didáctica. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación - núm. 11* (2016)
- Thayer, P. (1975) *Comunicación y sistemas de comunicación*. Península.
- Velezvia Estrada, P. S. (2020). El sistema Visual Auditivo Kinestésico y su relación con el nivel de aprendizaje de los estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación de la UNA-Puno-2019.
- Watzlawick, P., Beaving J., Jackson, D. "Teoría de la comunicación humana". Herder .1981.
- Winkin, Y. (1984) *La nueva comunicación*. Kairos.
- Zarifian P. (1990) Organisation qualificante et capacié de prise de décision á l'industrie (mimeo). CERTES.



OPORTUNIDADES Y RETOS PARA LAS REDES Y COMUNIDADES DE DOCENTES EN COLEGIOS PÚBLICOS DE BOGOTÁ

OPPORTUNITIES AND CHALLENGES FOR TEACHER'S NETWORKS AND COMMUNITIES IN PUBLIC SCHOOLS OF BOGOTÁ

Juan Guillermo Londoño Sánchez¹

Recibido: 2023-07-10 / Revisado: 2023-09-10 / Aceptado: 2023-11-03 / Publicado: 2024-01-01

Forma sugerida de citar: Londoño-Sánchez, J. G. (2024). Oportunidades y retos para las redes y comunidades de docentes en colegios públicos de Bogotá. *Revista Científica Retos de la Ciencia*. 8(17). 54-70. <https://doi.org/10.53877/rc.8.17.20240101.5>

RESUMEN

Las Redes y Comunidades de Docentes representan un tema de gran interés para el sistema educativo local, aunque incipientemente estudiado. Aún se precisa comprender mejor las oportunidades y los retos para optimizar la articulación entre este tipo de colectivos y la Escuela. Desde la literatura se advierte la necesidad de abordar crítica y rigurosamente las problemáticas referidas a sus dinámicas internas e interacciones con la institucionalidad. A través de un estudio de casos se indagó con docentes representantes de estos colectivos y directivos/as de colegios públicos bogotanos sobre diferentes aspectos en sus interacciones, buscando una comprensión actualizada sobre sus posibilidades de colaboración en pro del desarrollo de la Escuela. La sistematización de hallazgos permitió consolidar un modelo descriptivo de sus dinámicas y oportunidades, así como de los retos en estas interacciones y sus resultados. Además de probarse los aportes del modelo sobre diferentes aspectos indagados en investigaciones anteriores, se señala otro posible curso para desarrollar futuros estudios en esta temática, clave para la política educativa local.

Palabras clave: docentes, escuela, redes sociales, comunidades de práctica, gestión educativa.

ABSTRACT

Teacher Networks and Communities represent a topic of great interest for the local educational system, although incipiently studied. It is still necessary to better understand the opportunities and challenges to optimize the articulation between this type of groups and the School. From the literature, the need to critically and rigorously address the problems related

¹ Magister en Tecnología Educativa. Integrante del Grupo de Investigación en Innovación Educativa de la Escuela de Humanidades y Educación del Instituto Tecnológico de Monterrey. A01683277@exatec.mx / <https://orcid.org/0000-0002-4674-2398>

to its internal dynamics and interactions with the institutions is noted. Through a case study, teachers representing these groups and directors of public schools in Bogotá were asked about different aspects of their interactions, seeking an updated understanding of their possibilities of collaboration for the development of the School. The systematization of findings allowed us to consolidate a descriptive model of its dynamics and opportunities, as well as the challenges in these interactions and their results. In addition to testing the contributions of the model on different aspects investigated in previous research, another possible course is indicated to develop future studies on this topic, which is key for local educational policy.

Keywords: Teachers, School, Social networks, Communities of Practice, Educational Management.

INTRODUCCIÓN

En Colombia, las Redes y las Comunidades de Docentes (RCD en adelante) han sido importantes tanto a nivel académico y escolar, como a nivel político y territorial. Muestra de ello es el Movimiento Pedagógico de los años 80's, que posicionó visiones y propósitos alternativos acordes con ideales de autonomía en las instituciones educativas, participando en la formulación de la Ley General de Educación (Martínez, 2006; Montoya, 2014; IDEP, 2016). Con sus Expediciones Pedagógicas motivaron y representaron la voz de los maestros territorios, promoviendo como escenarios para la formación autónoma y la sistematización de experiencias pedagógicas. Así, fueron reconocidas por los formuladores de política como "eje articulador de la transformación educativa" (Unda et al., 2001; Martínez, 2006; Gallo-Castro, Martínez-Niño, Masmela, Ospino Gómez, & IDEP, 2018).

A nivel global, las RCD han contribuido a la organización del profesorado, la formación y el desarrollo profesional y la difusión de buenas prácticas, incentivando la innovación en las escuelas (Rincón y Fullan, 2016; Ritchie, 2012; Lieberman y Grolnick, 1996; Laferrière, Lamon y Chan, 2006). Sin embargo, hallazgos en otras investigaciones han planteado inquietudes que contradicen tales potencialidades (Chapman y Muijs, 2014; Miñana, 2007). Sigue vigente la necesidad de ampliar y sofisticar la evidencia alrededor de aspectos y situaciones clave sobre las RCD, evitando la tendencia a promoverlas y estudiarlas desde una perspectiva más normativa e instrumental (de Lima, 2010).

El presente estudio aporta una visión rigurosa y actualizada sobre la estructura y evolución de las interacciones y colaboraciones entre RCD e instituciones escolares, en el contexto local. Se analizan tanto las oportunidades como las dificultades que presentan estas relaciones. El estudio es pertinente para validar y profundizar en las potencialidades proyectadas sobre estas estructuras para el aprendizaje y la gestión de la Escuela.

Estado de la cuestión

En aras de construir una visión válida y actualizada del objeto de este estudio se realizó una Revisión Sistemática de Literatura² (García-Peñalvo, 2017), alrededor del tema de las RCD en la Escuela y a través una matriz analítica que permitió indagar en cada documento consultado³ aspectos tanto de catalogación bibliográfica como de contenido, en términos de su científicidad.

Posteriormente, se plantearon tres preguntas para orientar la síntesis en el informe de la Revisión Sistemática de Literatura: ¿Cuáles son las principales tendencias en los aspectos de investigación, abordajes metodológicos y hallazgos, en los últimos 15 años? ¿Qué aspectos del campo se abordaron con mayor y menor frecuencia en este periodo de tiempo? y ¿Qué aspectos se deben mejorar en este campo investigativo a futuro?

² RSL en adelante

³ Los estudios consultados se enlistan en el Anexo 1

Para responder a las primeras dos preguntas se consultaron la información compilada en los campos de la matriz RSL⁴ denominados “Aportes teórico-conceptuales”, “Aportes Metodológicos” y “Contribuciones relevantes en resultados, discusión y conclusiones”. La tercera pregunta se respondió mediante los registros en el campo “Problemas y limitaciones del estudio”. Se presenta la síntesis de resultados:

- En los últimos 15 años, la investigación sobre los mecanismos y resultados de la articulación entre RCD y la Escuela en el contexto internacional se ha nutrido, a nivel conceptual y teórico, de formulaciones referidas a la cooperación/colaboración entre maestros (Romero, 2021; Queupil y Montecinos, 2020; Trust, 2017; González, 2014; Navarro et al., 2013), profundizando en mecanismos de mediación virtual (Fernández et al., 2011; Daly et al. 2010; Penuel et al. 2009) e interinstitucional (Zahedi et al., 2021; Azorín y Muijs, 2018; López-Yáñez et al., 2016). La exploración de sus aplicaciones e implicaciones prácticas aparece de manera más frecuente en el contexto nacional-local (IDEP, 2016; Acosta y Poveda, 2014; Vásquez y Estévez, 2008). El aspecto teórico que sigue en interés es el de los factores clave para su funcionamiento y desarrollo en Instituciones Educativas (Mellado et al., 2020; Rincón et al., 2019; Pérez, Perea y Flores, 2013). El tema menos abordado refiere a la articulación de estas RCD con la gestión de las escuelas (Queupil y Montecinos, 2020; Hernández et al., 2015).

- Los aportes metodológicos se presentan en diferente proporción según el contexto. Por ejemplo, en el contexto nacional y local el criterio de rigurosidad y contraste se encuentra en la implementación de RCD, pero no en su estudio crítico (IDEP, 2016; Acosta y Poveda, 2014; Vásquez y Estévez, 2008). Otro ejemplo se encuentra en las investigaciones que reportan la promoción y/o facilitación de estas comunidades, tema que ocupa el segundo lugar en importancia en los contextos regional latinoamericano y nacional/local (Mellado et al., 2020; Rincón et al., 2019; Fernández et al., 2011), pero aparece relegado al tercer lugar en el contexto internacional.

- En términos de los aportes empíricos se registraron hallazgos, discusiones y conclusiones con cierto grado de equilibrio entre dos de las cuatro categorías emergentes del análisis: a) Oportunidades y retos para la implementación de RCD (Zahedi et al., 2021; Romero, 2021; Mellado et al., 2020; Rincón et al., 2019; Barrios et al., 2019; Azorín y Muijs, 2018; Trust, 2017; López-Yáñez et al., 2016; IDEP, 2016; Navarro et al., 2013; Pérez et al., 2013; Fernández et al., 2011) y b) Colaboración entre maestros (Romero, 2021; Zahedi et al., 2021; Queupil y Montecinos, 2020; Mellado et al., 2020; Rincón et al., 2019; Azorín y Muijs, 2018; Trust, 2017; López-Yáñez et al., 2016; Hernández et al., 2015; González, 2014; Fernández et al., 2011; Daly et al. 2010; Penuel et al. 2009; Vásquez y Estévez, 2008). Por su parte, se detectó una representatividad reducida a la mitad en la categoría “incidencia de participar en RCD sobre prácticas docentes” (Zahedi et al., 2021; Queupil y Montecinos, 2020; Barrios et al., 2019; Acosta y Poveda, 2014; Navarro et al., 2013; Daly et al. 2010; Penuel et al. 2009), y una notoria subvaloración del estudio sobre la incidencia de las RCD en el aprendizaje de los estudiantes.

- Respecto al análisis de falencias y aspectos de mejora en las investigaciones consultadas, se identifican principalmente fallas de diseño y validación, tendencia que aparece en primer lugar para los tres contextos de consulta (Zahedi et al., 2021; Mellado et al., 2020; Barrios et al., 2019; Trust, 2017; IDEP, 2016; Hernández et al., 2015; Acosta y Poveda, 2014; Navarro et al., 2013; Fernández et al., 2011; Vásquez y Estévez, 2008). El sesgo normativo fue la segunda problemática más frecuente (Mellado et al., 2020; Rincón et al., 2019; Barrios et al., 2019; Azorín y Muijs, 2018; IDEP, 2016; Hernández et al., 2015; González, 2014; Acosta y Poveda, 2014; Navarro et al., 2013; Fernández et al., 2011; Vásquez y Estévez, 2008), aunque en el contexto internacional no es tan frecuente, siendo superada por los fallos en la capacidad de generalización y transferibilidad de estos estudios (Zahedi et al., 2021; Azorín y Muijs, 2018; Trust, 2017; Daly et al. 2010). De hecho, esta última problemática fue la tercera más frecuente en general (Romero, 2021; Queupil y Montecinos, 2020; IDEP, 2016; Hernández et al., 2015; Acosta y Poveda, 2014; Pérez et al., 2013; Fernández et al., 2011),

⁴ Consultar anexo 2.

mientras que la relacionada con el alcance de los objetivos de investigación fue la menos frecuente (López-Yáñez et al., 2016; Hernández et al., 2015; González, 2014; Acosta y Poveda, 2014; Navarro et al., 2013; Vásquez y Estévez, 2008).

Estos estudios evidencian las tendencias conceptuales y metodológicas para investigar e impulsar estas RCD Escolares, sirviendo como antecedentes del presente. Sumados a experiencias previas de acompañamiento y gestión en RCD locales por parte del investigador, cimientan las bases para reconstruir el desarrollo histórico de las interacciones entre RCD y las Instituciones Educativas en el entorno local público, lo que contextualiza los retos y las oportunidades observadas durante las experiencias de trabajo con estas colectividades y sus instituciones escolares de base.

Sinergias entre RCD y Escuelas Públicas en Bogotá: Entre contrastes y potencialidades

Los estudios locales sobre el desarrollo de las RCD escolares conllevan a reconocer problemáticas que limitan su impacto y capacidad de establecer sinergias colaborativas a nivel institucional. En efecto, su trabajo está poco articulado con la gestión escolar (Gallo-Castro et al., 2018) y en particular, la producción de conocimiento por parte de los docentes se encuentra limitada (Miñana, 2007). Al revisar las raíces históricas de la escisión identificada se evidencian las manifestaciones de resistencia por parte de los colectivos de docentes frente a las propuestas de renovación curricular impulsadas por el Ministerio de Educación Nacional, en los años 80's.

El Movimiento Pedagógico impulsó la organización de RCD y con ellas, la generación de propuestas alternativas en la formulación de políticas educativas, desde la perspectiva del saber y la práctica pedagógica (Martínez, 2006; Herrera y Martínez, 2018). Con ello, opusieron resistencia intelectual y política a la fundamentación de los programas gubernamentales orientados al Currículo, la Evaluación Educativa, la Tecnología Educativa y el Diseño Instruccional (Montoya, 2014; Martínez, 2006). Lo anterior generó un desfase comunicativo y desarrollo asíncrono, impidiendo la articulación consensuada entre las colectividades de docentes, las dinámicas de la gestión escolar y la política educativa.

Los asuntos puntuales donde los maestros han identificado niveles bajos de apropiación y acciones concretas por parte de las Escuelas y las Direcciones Locales de Educación respecto de sus iniciativas colectivas (Gallo-Castro et al., 2018) evidencian tal escisión. Su existencia mina la posibilidad de consolidarlas como aliadas estratégicas en la gestión del conocimiento, el aprendizaje institucional y la innovación; inclusive, la generación de escenarios informales que apoyen la enseñanza formal.

Justamente, desde nuestra RLS comprobamos que las dinámicas internas de las RCD y de interacción con el entorno son determinantes para su éxito y pertinencia. En retrospectiva, sus aportes y dinámicas de participación, así como sus problemáticas de funcionamiento dependen de las condiciones que ofrezca el contexto institucional para su arraigo. Los investigadores Rincón y Fullan (2016) postulan que

Es posible que la adopción y difusión generalizada de las redes, como estrategia para el cambio, genere prácticas superficiales e incluso dañinas si no tienen suficiente claridad y precisión sobre los patrones de interacción que permiten distinguir las redes efectivas de las intrascendentes o incluso dañinas (p.9).

Las problemáticas documentadas refieren a la calidad en los procesos de producción y gestión del conocimiento que realizan estas RCD, lo que explicaría la insipiente en este campo de investigación desde lo local, como lo resalta Miñana (2007):

[...] me resulta difícil en los discursos distinguir entre las formulaciones programáticas, las aspiraciones o deseos, las emotivas experiencias personales y las experiencias y las configuraciones y prácticas concretas de cada red. Valdría la pena realizar un estudio empírico serio que diera cuenta del funcionamiento de estas redes desde la cotidianidad (p.11).

Aunado a lo anterior, se identifica un debate entre autonomía Vs. heteronomía respecto de los mecanismos de toma de decisiones y participación en estas RCD. El IDEP (2016) documentó las tensiones generadas por el apoyo externo a estas colectividades, cuando esta condicionado a dinámicas y tiempos no consensuados con las RCD. Indirectamente, las posturas de los participantes validan este debate con afirmaciones que refieren a la confrontación ideológica en sus relaciones internas. Respecto a lo anterior, Lechner (1986) sostiene que “se construye junto pero diferente, porque en la red hay confrontación, disputa, forcejeo de ideas, de saberes, de iniciativas y los sujetos se constituyen, se deshacen y reconstruyen por medio de la lucha” (Lechner, 1986. p.28; en Martínez, 2006). Esto nos recuerda que las dinámicas internas de las RCD constituyen otro de los aspectos que demandan un análisis crítico y no normativo (de Lima, 2010).

Desde la experiencia profesional del investigador también se han detectado situaciones que pueden ahondar la escisión percibida, resultando en su naturalización. Por ejemplo, aunque se han redoblado esfuerzos en dinamizar la colaboración entre los diferentes actores del sistema escolar, desde la institucionalidad educativa de la ciudad -SED, IDEP, Universidades-, tales esfuerzos (Laboratorios y centros de innovación; grupos de investigación educativa; estímulos y reconocimiento) se desarrollan, en su mayoría, al margen de la cotidianidad escolar. Aún así, cuando estas iniciativas institucionales logran articularse con las de RCD, se siguen presentando, en algunos casos, las tensiones documentadas históricamente: Falta de autonomía o participación supeditada a los marcos determinados por la dirección escolar o la normatividad vigente; ausencia de rigurosidad en los procesos de dinamización y de producción de conocimiento; desarticulación de las iniciativas de las RCD con los fundamentos y las apuestas del PEI⁵ en cada colegio.

Estas situaciones no sólo evidencian las distancias prevalentes entre RCD las entidades y la escuela; además condicionan y limitan las iniciativas que buscan desarrollar los docentes al conformar comunidades y redes con sus colegas. Si bien, ahora son un actor relevante en la política educativa de Bogotá las cuestiones de fondo aquí planteadas siguen sin abordarse de manera oficial.

Metodología de Investigación

Para comprender mejor las dinámicas de interacción entre las RCD y el contexto institucional, se planteó la siguiente pregunta de investigación: ¿Cómo comprender las interacciones entre RCD y las instituciones públicas de educación Básica y Media en Bogotá (Colombia), en el marco de su escisión histórica? Para abordarla se asume un enfoque cualitativo en el análisis, tanto de los escenarios y las condiciones de interacciones que benefician mutuamente a las RCD y a las instituciones y administraciones educativas, como de los retos y las dificultades manifiestas en el desarrollo de tales interacciones. En este sentido, se buscó develar factores y escenarios que contribuyan a comprender y resolver la escisión evidenciada.

Este estudio tiene un alcance descriptivo (Sampieri y Mendoza, 2018; Ramos-Galarza, 2020) y siguió el método Estudio de Casos para comprender las condiciones que generan la escisión percibida, desde una lógica deductiva (Valenzuela y Flores, 2011).

En esta investigación participaron docentes representantes de 15 RCD escolares y 6 directivos docentes de colegios públicos de la ciudad de Bogotá. Se desarrollaron grupos focales con cada RCD en los que se caracterizaron y proyectaron sus acciones colectivas; la información resultante se registró en un instrumento diseñado por el investigador. Por su parte, con cada directivo se desarrolló una entrevista semiestructurada. Se propició así la indagación sobre la historia compartida entre las RCD y los directivos escolares (participación), las actividades y aportes realizados por estos colectivos y la manera como interactúan con las necesidades y oportunidades presentes en sus respectivas escuelas (prácticas), así como las necesidades/problemáticas y posibles soluciones para optimizar dicha interacción (identidad).

⁵ Documento que contiene las bases de funcionamiento de cualquier institución educativa en Colombia

Los dominios de indagación incluidos en estos instrumentos son comparables entre sí ya que comparten una base teórica común, relacionada con conceptos provenientes del modelo de Comunidades de Práctica y Aprendizaje (Wenger, 2002; Rodríguez-Mena et al, 2017), las características de las redes educativas efectivas consideradas por Rincón y Fullan (2016), los postulados de la teoría de la actividad (Engeström, 2001) y del aprendizaje dialógico (Fernández-Cárdenas, 2008). Así se permitió implementar procedimientos de triangulación que validan los hallazgos provenientes de cada fuente e instrumento (Benavidez y Gomez-Restrepo, 2005).

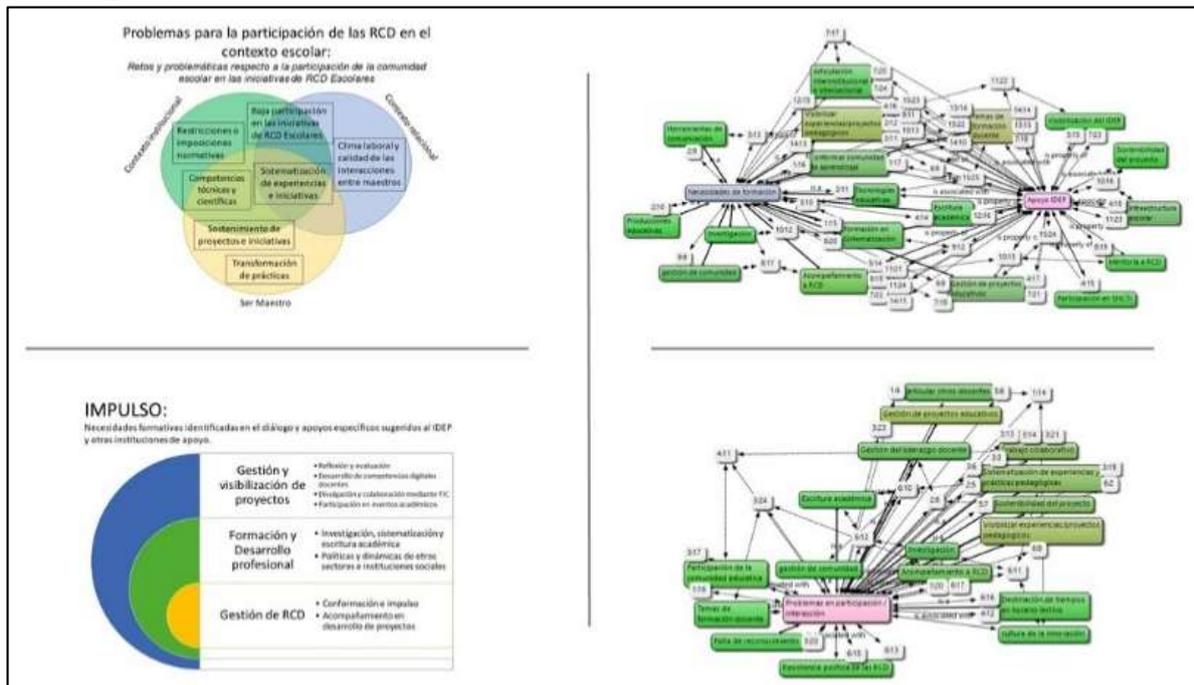
En el transcurso del estudio se siguieron cuatro fases de actividades:

- Fase 1: Convocatoria de participantes para el estudio, en el marco del programa "Maestros que Inspiran" del IDEP.
- Fase 2: Realización de grupos focales con RCD para diligenciar las fichas de caracterización y proyección.
- Fase 3: Entrevistas con directivos docentes.
- Fase 4: Codificación y sistematización de la información recolectada⁶, usando el software Atlas TI (v. 7.5) y la técnica de codificación axial, que permite una "búsqueda activa y sistemática de la relación que guardan los códigos y las familias (o subcategorías y categorías, respectivamente) entre sí" (Bonilla y López, 2016; p. 308), para el análisis cualitativo.

RESULTADOS

Figura 1

Ejemplos de redes y esquemas semánticos resultantes de los procesos de codificación y sistematización



A través de la codificación axial de los dos diferentes grupos de testimonios recolectados a través de los instrumentos diseñados para este estudio (fichas de caracterización de RCD escolares y entrevistas a directores escolares) se obtuvieron redes y esquemas semánticos por cada uno de los dominios de indagación, similares a los presentados en la figura 1. Luego, para sintetizar y organizar toda la información contenida en las diferentes redes y esquemas

⁶ Las evidencias de este proceso se compilaron en los anexos 3 y 4 de esta investigación

resultantes, se diseñaron dos meta-esquemas, uno por cada actor participante de esta investigación, desde una perspectiva sistémica alineada a la estructura y funcionamiento de una Institución Escolar. Este artículo profundiza en estos últimos resultados en orden de presentar la perspectiva propia de cada actor del estudio y validar los hallazgos mediante la triangulación por fuentes.

Perspectiva de las RCD Escolares

Figura 2

Esquema compilatorio de la perspectiva de participantes en RCD Escolares



Desde lo evidenciado en las Fichas de Caracterización y Proyección de RCD Escolares (figura 1) se logró consolidar un modelo procesual, descriptivo del funcionamiento de estas colectividades en el marco de la Escuela. Para lo anterior, se asociaron aspectos emergidos de los testimonios dentro de un modelo de entradas, procesos y salidas. Así, se identifican sus entradas en el contexto de necesidades educativas y territoriales en las que enfocan sus iniciativas pedagógicas, así como en las necesidades y retos para mejorar la calidad e incidencia de sus acciones (fondo y recuadros rojos a la izquierda). Sus procesos son los descritos en el recuadro titulado “Redes y Comunidades Escolares de Docentes” (recuadro amarillo, en el centro). Las salidas en este esquema serían sus actividades ejecutadas y objetivos alcanzados, su incidencia sobre el contexto escolar y territorial (recuadros verdes y blanco, a la derecha). Este modelo permite identificar estrategias pedagógicas que vehiculan la interacción y el aporte de las RCD en el contexto escolar:

- Favoreciendo el aprendizaje de los y las estudiantes mediante la ampliación de la oferta curricular y el acompañamiento psico-social contextualizado: “atraer a los muchachos a eventos deportivos y recreativos que ‘llenaran’ los vacíos familiares, económicos y sociales que se presentan en su contexto” (ficha 4).
- A través de la articulación entre diferentes iniciativas lideradas por los mismos docentes: “Los demás docentes conforman la comunidad por su interés propio de aprender y aportar, desde las experticias y habilidades de cada uno, al proyecto” (ficha 15).
- Logrando diversificar, integrar y transversalizar los currículos escolares: “potencializar los conocimientos matemáticos y artísticos, donde se disminuya la brecha tecnológica y se entiendan los procesos de educación con una visión transversal” (ficha 8).

Las iniciativas que desarrollan las RCD tienen anclaje en la gestión escolar de modo directo o derivado, mediante su aporte a la diversificación e innovación de prácticas educativas. Esto lo logran a través de estrategias concretas:

- Actividades de fortalecimiento pedagógico en temas que trascienden el currículo oficial: “trabajar a través de la danza y el teatro la expresión corporal, con el pasar del tiempo agregaron elementos como la música y artes plásticas para llegar a la memoria emotiva

de los estudiantes y así pudieran plasmar y comunicar esas historias que habían impactado de forma negativa su vida” (ficha 6), “Aportar desde diferentes perspectivas y trabajar por y para los estudiantes que se encuentran involucrados en contextos de violencias” (ficha 10).

- Iniciativas de formación y desarrollo profesional autónomo: "Generar espacios de diálogo entre docentes y maestras de inclusión para lograr una visibilización de voces, sentires y perspectivas en torno a procesos de inclusión" (ficha 14).

Incidencia práctica a nivel institucional: “con la justicia escolar restaurativa se manejen las riñas, violencia y deserción a través de diferentes prácticas restaurativas que involucran el arte y la sana convivencia” (ficha 10); "aportes significativos a aspectos metodológicos de los docentes debido a un mayor uso del proyecto (Camicreando) por el contexto de pandemia" (ficha 15). De igual manera, se identificaron aspectos desde los que se puede apoyar y potenciar sus procesos y productos generados. Esto último se traduce en escenarios y condiciones potenciales para el beneficio mutuo:

- Apoyando la gestión y visibilización de sus proyectos e iniciativas: “las alianzas culturales son fundamentales para conectarse con otros y fortalecer los proyectos que se vienen realizando, al igual que la participación en eventos, congresos y seminarios” (ficha 11).
- Brindando oportunidades de formación y desarrollo profesional acordes con las dinámicas de sus RCD: "Los docentes consideran que es necesario fortalecer el tema de investigación y sistematización de la experiencia que vienen desarrollando, para ellos es importante que el proyecto pueda ser más visible, estructurado y significativo" (ficha 10).
- Garantizando el acompañamiento y dinamización de sus actividades y metas: "Estrategias sobre cómo evaluar y hacer que un proyecto trascienda y no sea sólo por el momento. Cómo saber si lo que se está haciendo está bien" (ficha 7); “Horas dedicadas a la investigación por parte de la institución dentro de la carga académica” (ficha 4).

Perspectiva de las Directiva Escolares

Por su parte, con la codificación y sistematización de las entrevistas realizadas a directivas docentes se alimenta un modelo de conocimientos y acciones orientadas la promoción de las iniciativas pedagógicas de sus docentes, desde su rol.

Figura 3

Modelo compilatorio de la perspectiva de directivos docentes entrevistados



En el modelo representado en la figura 3 se distinguen tres grandes temáticas emergentes: a) Reconocimiento y proyección de aportes de las RCD al contexto escolar (parte izquierda), complementado por aspectos relacionados con la comunicación y el nivel involucramiento

en la interacción con estas; b) Problemas de participación de las RCD en el contexto escolar (diagrama de Venn); y c) Principios y estrategias de articulación y gestión de RCD en la Escuela (recuadros amarillos, sólo a la derecha).

Desde la perspectiva de los directivos docentes, la relación de cooperación con las maestras y sus colectivos parte por reconocer sus aportes al desarrollo de la escuela y su relevancia en la agenda educativa en cada Institución:

Quando yo visualizo lo que ellos estaban desarrollando, decíamos *por ahí es, ese es el camino*. Porque no es solamente que el chico baile o haga o actúe, sino que a raíz de eso se han cambiado vidas. Entonces, el cambiar las vidas de los estudiantes, el darles un horizonte, darles otro escenario de vida, darles otras habilidades, otras competencias, ese es el camino, por ahí es (entrevista 2).

Este reconocimiento conlleva al planteamiento de estrategias que buscan apoyar e incentivar el desarrollo de estas iniciativas desde lo institucional y que benefician tanto lo colectivo e institucional, como los intereses personales y profesionales de cada docente participante:

Tengo como práctica en el Consejo Académico que siempre, estos profesores expongan esas iniciativas (...) para que se visibilicen. Esas han sido las iniciativas, desde la concreción (...) lo que hacemos con cada área y a través del Consejo Académico, impulsar y motivar a los profesores a que planteen iniciativas que generen impacto en la comunidad y que las escriban (entrevista 6).

Sé que esos proyectos de inversión, esas iniciativas de los profes, en algún momento requieren algún dinero (...) el hecho de que ellos reciban ese apoyo motiva a que sea permanente en el tiempo (...) y año a año se va fortaleciendo en equipos, recursos, materiales (entrevista 2).

También hay que dedicarle tiempo. A veces nosotros, desde la parte directiva, somos renuentes a que *hoy no hay clase, hoy no vienen estudiantes porque van a trabajar en jornada pedagógica* (...) Pero también uno debe tener un equilibrio entre las dos cosas (entrevista 2).

Es notable la existencia de matices en el desarrollo de estas estrategias, más activo en unos directivos que en otros. Esto se relaciona directamente con el tipo de mecanismos y fuentes de información y comunicación que soportan su relacionamiento, que varían entre lo formal y lo informal.

También se identifican, desde el modelo, problemáticas y retos para la participación de las RCD en el contexto escolar, en tres niveles:

- Personal -ser maestro-: "Nos falta creer más en nosotros mismos, como productores de conocimiento (...) dos, que podemos integrar redes, que nos pueden apoyar y tres, que podemos aprender a evidenciar, a escribir. Que la evidencia no puede ser entendida como un simple registro de acciones para, por ejemplo, una evaluación. Sino que, además, nos puede genera una fortaleza pedagógica, académica, a nivel personal e institucional" (entrevista 6).
- Relacional: "aunque se les invita a todos, no todos participan de esas invitaciones. Y cuando lo hacen, es ser críticos, más no criticones. Porque cualquier maestro que sale lo critican <<que esto no, que está diciendo lo que no se hizo>> (...) ¡No! hay que reconocer el trabajo previo; el maestro está ahí, muy vulnerable porque está presentando su propuesta, para él muy exitosa, con toda la claridad de que debe ser así, la confianza de que lo que está presentando es lo que es. Eso creo que tiene que ver con la falta de impacto que se genera dentro de la Institución" (entrevista 3).
- Institucional: "Cuando uno mira la normativa, ve cosas que están demasiado normadas y hay cosas que mis docentes quisieran hacer de más. Pero en un momento determinado, por condiciones presupuestales, no lo puedo hacer (entrevista 5), "Muchas veces uno, como docente, no se le mide por qué siente que eso le va a quitar tiempo. Entonces, si la Secretaría tiene esa preocupación, una buena ayuda sería dar tiempos. Por ejemplo, en la asignación académica que se pueda emplear unas horas, designadas exclusivamente para investigación, mostrando resultados, por supuesto" (entrevista 6).

Aunque hay preocupaciones manifiestas de parte de los directivos, en torno a estas problemáticas y su impacto en la participación de los maestros, no todas las acciones de gestión y promoción enunciadas se han implementado. Se evidencia una variabilidad según el contexto escolar, en correspondencia con los matices encontrados respecto al nivel de involucramiento desde las fuentes de información.

Finalmente, las interacciones observadas se desarrollan a través de principios que ratifican su naturaleza autónoma. Es reiterada la necesidad de empoderamiento de las RCD a través del reconocimiento de su autonomía, su capacidad de autoorganización y aprendizaje:

- Eso no puede surgir de una rectora. Yo puedo tener una idea, o con mi equipo de coordinadores, ¡pero no! eso tiene que ser en un grupo de docentes que se cuestionen, que hagamos un estado del arte, que miremos qué tenemos y para donde vamos, y que de ellos mismos surja la forma en que quisieran trabajar y se quisieran consolidar (entrevista 4).
- El que los profes también asuman responsabilidades es fundamental. Normalmente la visión de una jornada pedagógica es que está el rector, están los coordinadores, y ellos son los que dicen, lideran (...) Ese es uno de los problemas que debemos derrotar, que a veces no nos creemos a nosotros mismos (...) Lograr que los profes lideren ese tipo de procesos motiva a que otros más se vinculen (entrevista 2).

Sin embargo, su realización está influenciada por el estilo directivo, así como el nivel de empoderamiento y capacidades manifiestas en cada RCD Escolar.

Consolidación y validación de hallazgos

La triangulación de las fuentes y las técnicas de recolección de datos permitió no sólo reforzar la validez y fiabilidad de los hallazgos de esta investigación, sino además reconocer una marcada afinidad en los temas, situaciones y objetivos referenciados por cada actor del estudio, en el marco de sus interacciones y colaboraciones. Esto da sustento a un nuevo modelo comprensivo que, sin pretender guiar la conformación o dinamización de RCD Escolares, sí señala aspectos clave para el desarrollo de sinergias entre estos actores escolares. Desde el modelo resultante se propone considerar tres aspectos principales: a) El reconocimiento y valoración públicos de los aportes de las RCD al respectivo entorno escolar; b) El desarrollo de acciones y escenarios institucionales favorables y cooperativos con las RCD; c) El diagnóstico y solución de los retos y las limitaciones del entorno escolar para el desarrollo de sus RCD.

Tabla 1

Triangulación de hallazgos por fuentes y técnicas de recolección de datos_ Reconocimiento y valoración de aportes de las RCD a en la Escuela.

Principales temas emergentes	Ficha de caracterización y proyección de RCD Escolares		Entrevista con Directivos docentes	
	Hallazgos específicos	Hallazgos similares o análogos		Hallazgos específicos
Reconocimiento y valoración de aportes de RCD Escolares		Diversificación, integración y/o transversalización curricular		Fortalecimiento de identidad y sentido de pertenencia institucional
		Articulación con la comunidad educativa	Realización y fortalecimiento de PEI	
		Articulación entre proyectos educativos	Desarrollo de experiencias educativas integrales	

A. Reconocimiento y valoración de los aportes de las RCD a la Escuela: Se observa una coincidencia exacta en términos de la categoría "Diversificación, integración y/o transversalización curricular", es decir, ambos actores señalaron a través de sus testimonios que este es uno de los mayores aportes del accionar de las RCD en sus respectivas Escuelas.

La articulación de la comunidad educativa con las iniciativas de las RCD y entre iniciativas pedagógicas representa otros de los impactos en los que concuerdan estos dos actores.

B. Acciones y escenarios institucionales de cooperación con las RCD: Los actores del estudio coinciden al plantear escenarios para realizar diálogos constructivos y prácticas comunitarias de aprendizaje y producción de conocimiento, autoorganización y autogestión, trabajo colaborativo para la gestión de iniciativas educativas, su divulgación y visibilización, así como la producción de conocimiento pedagógico.

Tabla 2

Triangulación de hallazgos por fuentes y técnicas de recolección de datos_ Acciones y escenarios institucionales de cooperación con las RCD.

Principales temas emergentes	Ficha de caracterización y proyección de RCD Escolares		Entrevista con Directivos docentes	
	Hallazgos específicos	Hallazgos similares o análogos		Hallazgos específicos
Acciones de gestión y cooperación	Actualización disciplinar	Dialogo y reflexión entre pares	RCD Escolares como comunidades de práctica y aprendizaje	Buscar acompañamiento y apoyo de actores y entidades externas
		Auto-organización y autogestión	Reconocimiento de la naturaleza autoorganizativa y autogestora Gestión del liderazgo en l@s docentes	
		Trabajo colaborativo	Diseñar agenda institucional de actividades académicas y culturales	
		Gestión de proyectos Educativos	Promover y gestionar participación, visibilización y sostenibilidad de proyectos e iniciativas - Impulso y apoyo institucional y normativo	
		Divulgación y visibilización	Estimular representación institucional	
		Investigación y sistematización de experiencias educativas	Incentivar investigación pedagógica y sistematización de las experiencias Fortalecimiento de competencias técnicas y científicas	

Se plantearon otras acciones de manera unilateral pero coherente con esta categoría. Los maestros y sus colectivos plantean: evaluación de proyectos e iniciativas pedagógicas, desarrollo de competencias informáticas y comunicativas, participación en eventos académicos y divulgativos, articulación con otros sectores sociales, orientaciones para conformación e impulso. Por parte de las directivas docentes se plantea: Motivar e impulsar la transformación de prácticas pedagógicas, mejorar el clima laboral y las estrategias de interacción y colaboración entre colegas. Muchas de estas iniciativas sólo están proyectadas a futuro, ya que requirieren un mayor nivel de corresponsabilidad.

C. Reconocimiento de problemáticas y necesidades: Las situaciones identificadas de manera análoga que afectan la participación y el impacto de las RCD en las escuelas giran en torno a la gestión y posicionamiento de iniciativas y proyectos pedagógicos. Se señalan requerimientos frente a la producción y divulgación de conocimiento, la investigación e innovación en las prácticas pedagógicas, actualización disciplinar y promoción de una participación ampliada en las iniciativas de las RCD Escolares. Algunos de estos requerimientos contrastan con los marcos normativos y presupuestales actuales, limitando la motivación de los docentes y las estrategias institucionales de impulso y dinamización (p. ej. Disposición de tiempos, espacios y recursos).

Tabla 3
 Triangulación de hallazgos por fuentes y técnicas de recolección de datos
 Reconocimiento de problemáticas y necesidades

Principales temas emergentes	Ficha de caracterización y proyección de RCD Escolares		Entrevista con Directivos docentes	
	Hallazgos específicos	Hallazgos similares o análogos		Hallazgos específicos
Reconocimiento de problemáticas y necesidades	Reflexión y evaluación de proyectos e iniciativas	Gestión y visibilización de proyectos	Sostenimiento de proyectos e iniciativas	
	Desarrollo de competencias digitales - Divulgación y colaboración a través de TIC		Sistematización de experiencias e iniciativas	
	Participación en eventos académicos			
	Formación y desarrollo profesional docente: Políticas y dinámicas de otros sectores profesionales	Investigación, sistematización y escritura académica	Formación de competencias técnicas y científicas	Capacidad y motivación para la transformación de las prácticas
	Conformación e impulso	Condiciones normativas e institucionales	Restricciones normativas	Clima laboral y calidad de las interacciones entre maestros
Desarrollo de proyectos		Baja participación de colegas		

DISCUSIÓN

El modelo esquematizado a partir de la sistematización permitió responder a la pregunta de investigación ¿Cómo comprender las interacciones que se dan entre RCD y las instituciones públicas de educación Básica y Media en Bogotá (Colombia), en el marco de su escisión histórica? En suma, se trata de interacciones promovidas sobre la base de reconocer los efectos positivos del accionar de las RCD sobre aspectos puntuales del contexto y la cotidianidad en cada entorno escolar (ver Tabla 1). En este sentido, se develan efectos que favorecen tanto el aprendizaje de los estudiantes como la gestión académica: la diversificación, integración y transversalización curricular, la evolución y desarrollo del PEI desde el fortalecimiento de la identidad y la autonomía institucionales, la articulación entre iniciativas pedagógicas y con la comunidad; todo ello favorece la integralidad e innovación en la formación.

Este reconocimiento impulsa acciones de dinamización y gestión por parte de las RCD, así como de apoyo por parte de las directivas escolares y sus comités de gestión institucional, lo cual viabiliza el desarrollo de sus iniciativas (ver Tabla 2). Tales acciones, tipificadas en este estudio, se suman para reforzar el cúmulo de conocimiento sobre factores clave para el funcionamiento y desarrollo de RCD en la Escuela (Mellado et al., 2020; Rincón et al., 2019; Pérez, Perea y Flores, 2013).

El modelo incluye las áreas de mejora y las necesidades a cubrir para optimizar las interacciones colaborativas (ver Tabla 3). Aunque no se puede sostener, desde lo evidenciado en esta investigación, que se mantiene un ambiente polarizado en la relación entre RCD y directores escolares, sí se pueden evidenciar signos de una relación incipiente en el contexto de este estudio. Así, se han clasificado las necesidades y oportunidades de mejora en tres grandes rubros:

Figura 1

Retos para fortalecer sinergias colaborativas entre RCD y Escuelas



a) Impulso institucional al trabajo colaborativo: Se debe innovar, desde la institucionalidad, las estrategias para promover el trabajo de las RCD, buscando mejorar el clima laboral y promover la colaboración entre colegas. En el contexto internacional se está avanzando en el estudio de metodologías y estrategias actualizadas para promoverlas, como el uso de TIC y el desarrollo de *clusters* colaborativos entre escuelas, que podrían acelerar su desarrollo. Sin embargo, de nuevo, se requiere enfrentar con sapiencia las situaciones de negociación con estos colectivos, manejando un balance adecuado entre autonomía y heteronomía en vías de garantizar la articulación efectiva de sus aportes a la gestión escolar.

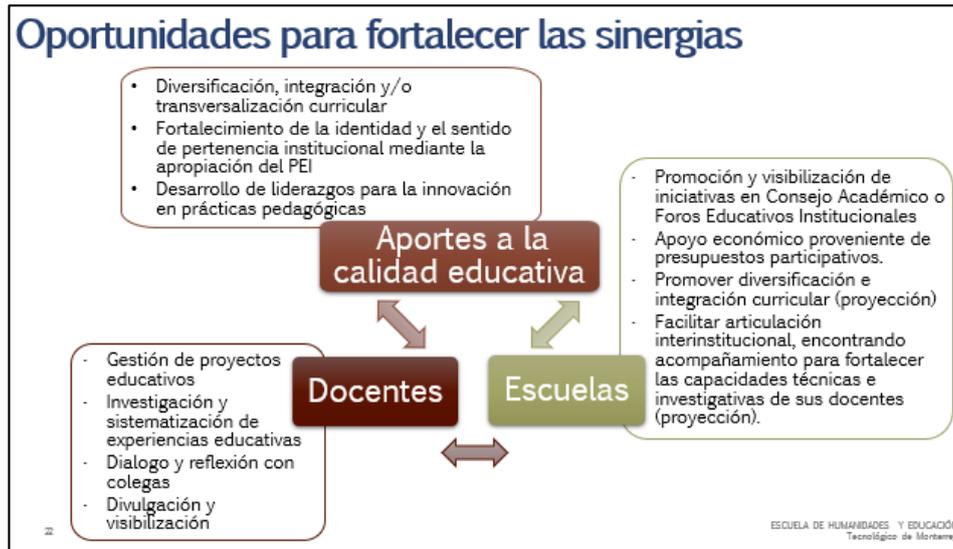
b) Fomento de la innovación pedagógica a través de los docentes: Es ideal que las dinámicas de innovación y desarrollo pedagógico posibilitadas desde las RCD se expandan dentro de la Escuela a través del trabajo colegiado, amplificando sus efectos a nivel institucional. Aportar, desde la institucionalidad, al mejoramiento de capacidades técnicas e investigativas de sus favorecerá la colaboración entre colegas, al igual que articular sus intereses con aspectos escolares de fondo a nivel curricular y pedagógico.

c) Gestión del conocimiento para la calidad educativa: Se evidencia la necesidad de consolidar y formalizar sistemas de información y gestión del conocimiento que documenten las colaboraciones entre RCD y Escuelas, lo que permitiría contar con información suficiente para promover su evaluación y transferibilidad. Entonces, la producción de conocimiento debe ganar protagonismo dentro de la gestión escolar.

Estos hallazgos son congruentes con lo reportado en estudios precedentes del entorno local y nacional (IDEP, 2016-2018; Miñana, 2007) respecto a la necesidad de mayores apoyos desde la institucionalidad para el desarrollo y la visibilización de iniciativas pedagógicas, el relacionamiento y la articulación entre colegas, así como el desarrollo de capacidades para la producción y gestión de conocimiento desde la escuela. Además, con Pérez et al. (2013) y Barrios et al. (2019) se comparte evidencia sobre la incidencia de aspectos individuales como la motivación y el aprendizaje al interior de las RCD Escolares, así como la necesidad de optimizar factores institucionales como el liderazgo directivo, la institucionalización del trabajo colegiado y colaborativo, la priorización de objetivos curriculares e institucionales o la promoción de la innovación pedagógica.

Figura 2

Escenarios de oportunidad para fortalecer sinergias colaborativas entre RCD y Escuelas



De manera análoga, los escenarios en los que se fortalecen las alianzas entre RCD Escuelas son desarrollados con el compromiso y aporte articulado de ambos actores, apuntando al mejoramiento de las condiciones de enseñanza-aprendizaje:

- Las RCD benefician a la escuela propiciando el desarrollo de proyectos de integración, transversalización y/o articulación curricular, el impulso de innovaciones y la sistematización de experiencias y prácticas pedagógicas, así como su divulgación y visibilización, mediante reflexiones y colaboraciones entre colegas y demás comunidad educativa. Estos escenarios aportan en las áreas de la gestión escolar académica, comunitaria y directiva, estableciendo dinámicas de liderazgo distribuido y de desempeño colegiado. En este sentido, el presente estudio aporta evidencia descriptiva sobre dos de los aspectos menos abordados en las investigaciones recientes alrededor de este tema: incidencia de participar en RCD sobre las prácticas docentes e incidencia de las RCD en el aprendizaje de los estudiantes.
- Por su parte, se evidenció como práctica común la visibilización y promoción de las iniciativas de las RCD por parte de los directores escolares ante los consejos académicos de estas escuelas, con el fin de promover recursos para su sostenimiento, o en los foros educativos promovidos por el nivel central a nivel institucional, municipal o distrital, y nacional. Se proyectaron acciones para articular el trabajo de las RCD, como promover la diversificación y la integración-articulación curricular o buscar recursos y apoyos externos. Estas iniciativas encuentran correlato en la literatura consultada sobre promoción de la cultura colaborativa (Romero, 2021; Zahedi et al., 2021; Queupil y Montecinos, 2020; Mellado et al., 2020; Rincón et al., 2019; Azorín y Muijs, 2018; Trust, 2017; López-Yáñez et al., 2016; Hernández et al., 2015; González, 2014; Fernández et al., 2011; Daly et al. 2010; Penuel et al. 2009; Vásquez y Estévez, 2008) y los estilos de liderazgo que favorecen el desarrollo de RCD Escolares (Zahedi et al., 2021; Romero, 2021; Mellado et al., 2020; Rincón et al., 2019; Barrios et al., 2019; Azorín y Muijs, 2018; Trust, 2017; López-Yáñez et al., 2016; IDEP, 2016; Navarro et al., 2013; Pérez et al., 2013; Fernández et al., 2011).

- c) Respecto a los aportes a la calidad educativa, justamente se retoma la posibilidad de impulsar proyectos de diversificación, integración o transversalización curricular, lo mismo que iniciativas que materializan los principios y valores invocados en cada PEI. Esto fortalece la identidad y el sentido de pertenencia en los miembros de cada comunidad educativa. En este sentido y, como se anuncia en la literatura sobre este tema, se puede impulsar la innovación en las prácticas pedagógicas a través de dinámicas desarrolladas mediante la alianza entre RCD y escuelas.

Proyecciones de investigación e intervención

Todas estas constituyen comprensiones valiosas para el sistema educativo local (Bogotá) y nacional (Colombia) en su conjunto, que busca avanzar en el cierre de la brecha histórica que se problematizó desde esta investigación, fortaleciendo de manera estratégica las interacciones entre RCD y la institucionalidad escolar. Como se evidenció, encontrar escenarios de convergencia, comunicación y colaboración mutua entre estos actores del sistema escolar es clave para impulsar el desarrollo curricular, la innovación pedagógica y el aprendizaje tanto de las instituciones escolares como de cada actor que las integra.

Nuevas investigaciones e intervenciones deben profundizar en la caracterización y el desarrollo de tales escenarios de interacción y colaboración, aprovechando el bagaje de conocimiento teórico, metodológico y empírico que se develó durante nuestro estudio, para permitir pasar del nivel descriptivo hacia el explicativo, y de allí al dominio estratégico de los efectos que generan las interacciones aquí estudiadas. Así, aunque se ha logrado aportar evidencia rigurosa en esta temática y se ha trascendido una perspectiva normativa y naturalizada sobre estas interacciones, identificando aspectos en los que se puede intervenir para optimizar, también se reconoce la necesidad prevalente de ampliar y sofisticar la base de experiencias documentadas e investigadas rigurosamente, en el contexto local.

Esto debe realizarse integrando muestras de participantes más amplias y diversas, además del uso de metodologías, técnicas e instrumentos objetivos, que permitan contrastar los hallazgos de naturaleza subjetiva o autorreferencial. Todo esto con el propósito de desarrollar comprensiones más exactas desde referentes teóricos y metodológicos más sofisticados, como el Análisis de Redes Sociales (Carolan, 2013; de Lima, 2010) o el de Sistemas de Actividad (Engeström, 2001).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barrios-Martínez, M. B., Ocampo, Z. P. Z., García-Cepero, M. C., Hernández, F. A. G., Santamaría, A., Fajardo, L. E. C., & Vallejo, A. S. (2019). Comunidades de práctica como marco comprensivo del talento docente. *Magis: Revista Internacional de Investigación en Educación*, 11(23), 75-94. <https://n9.cl/migfg>
- Benavides, M. O. y Gómez-Restrepo, C. (2005). Métodos en investigación cualitativa: triangulación. *Revista colombiana de psiquiatría*, 34(1), 118-124. <https://n9.cl/e93h3>
- Bonilla-García, M. Á. y López-Suárez, A. D. (2016). Ejemplificación del proceso metodológico de la teoría fundamentada. *Cinta De Moebius: Revista De Epistemología De Ciencias Sociales*, 57. <https://n9.cl/1fnn5>
- Carolan, B. V. (2014). *Social network analysis and education: Theory, methods & applications*. SAGE Publications. <https://doi.org/10.4135/9781452270104>
- Chapman, D. y Mujis, D. (2014). Does school-to-school collaboration promote school improvement? A study of the impact of school federations on student outcomes. *School Effectiveness and School Improvement*. 25(3), 351-393. <https://n9.cl/1h5x1>
- De-Lima, J. A. (2010). Thinking more deeply about networks in education. *Journal of Educational Change*, 11(1), 1-21. <https://doi.org/10.1007/s10833-008-9099-1>

- Engeström, Y. (2001). Expansive Learning at Work: Toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of Education and Work*, 14(1), 1-16. <https://doi.org/10.1080/13639080020028747>
- Fernández-Cárdenas, J. M. (2008). Condiciones de producción de una comunidad de práctica entre docentes. En J. M. Fernández-Cárdenas & C. Carrión-Carranza (Eds.), *Comunidades de práctica: valores y portales educativos en la sociedad del conocimiento* (1ra ed., pp. 24–52). Comité Regional Norte de Cooperación con la UNESCO. <https://repositorio.tec.mx/handle/11285/577655>
- Flórez-Cardoso, M. C. y Fernández-Arbeláez, O. L. (2021). Comunidades de práctica como plataformas de mejoramiento educativo. *Sophia*, 17(1), e1104. <https://doi.org/10.18634/sophiaj.17v.1i.1104>
- Gallo-Castro, C. P., Martínez-Niño, H., Masmela, J., Ospino Gómez, C. S., & IDEP (2018). *Un camino hacia el reconocimiento de las redes y colectivos de docentes de Bogotá D.C.: lineamientos de política pública* (1ra ed.) Corporación Magisterio. <https://repositorio.idep.edu.co/handle/001/2256>
- García-Peñalvo, F. J. (2017). *Revisión sistemática de literatura para artículos*. GRIAL repository. <http://repositorio.grial.eu/handle/grial/756>
- Herrera-González, J. D. y Martínez-Ruiz, Á. (2018). El saber pedagógico como saber práctico. *Pedagogía y saberes*, 49, 9-26. <https://doi.org/10.17227/pys.num49-8167>
- IDEP (2016). *Diseño de la estrategia de cualificación, investigación e innovación docente: Comunidades de saber y de práctica pedagógica - Fase 1*. <https://repositorio.idep.edu.co/handle/001/706>
- Laferrière, T., Lamon, M., & Chan, C. K. (2006). Emerging e-trends and models in teacher education and professional development. *Teaching education*, 17(1), 75-90. <https://doi.org/10.1080/10476210500528087>
- Lieberman, A. y Grolnick, M. (1996). Networks and reform in American education. *Teachers College Record*, 98(1), 7-45. <https://doi.org/10.1177/016146819609800106>
- Martínez, M. C. (2006). La figura del maestro como sujeto político: el lugar de los colectivos y redes pedagógicas en su agenciamiento. *Nodos y Nudos*, 2(19). <https://doi.org/10.17227/01224328.1263>
- Miñana, C. (2007). *Redes de maestros y maestras investigadores: reflexividad, política y condiciones de posibilidad* [Ponencia, Encuentro Distrital de Investigaciones y Experiencias en Educación y Pedagogía 2007. Organizado por el IDEP y la Alcaldía mayor de Bogotá]. Programa RED, Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de Colombia. <https://n9.cl/tizad>
- Montoya-Vargas, J. (2014). Curriculum studies in Colombia. En Pinar, W. F. (Ed.), *International Handbook of Curriculum Research* (2da ed., 134-150). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203831694>
- Pérez Cardona, A., Perea-Henze, I., & Flores Fahara, M. (2013). Comunidades de práctica de profesores de escuelas primarias públicas: un estudio de caso colombiano. *Actualidades Pedagógicas*, 62(1), 69-84. <https://doi.org/10.19052/ap.2276>
- Ramos-Galarza, C. A. (2020). Los Alcances de una investigación. *CienciAmérica*, 9(3), 1-6. <http://dx.doi.org/10.33210/ca.v9i3.336>
- Rincón-Gallardo, S. y Fullan, M. (2016). Essential features of effective networks in education. *Journal of Professional Capital and Community*, 1(1), 5-22. <https://doi.org/10.1108/JPC-09-2015-0007>
- Ritchie, S. (2012). Incubating and sustaining: How teacher networks enable and support social justice education. *Journal of Teacher Education*, 63(2), 120-131. <https://doi.org/10.1177/0022487111428327>
- Rodríguez-Mena, M.; Corral, R., & López, C. L. (2017). Comunidad de aprendizaje, prácticas dialógicas y formación de competencias: apreciación de una experiencia. En Schnitman, D. F. (Ed.) *Diálogos para la transformación: desarrollo de proyectos e*

- investigación generativa orientados a la construcción de futuros en Iberoamérica* (Vol. 3. 61-95). WorldShare Books – Taos Institute Publications. <https://acortar.link/m89o64>
- Sampieri, R. H. y Mendoza Torres C. P. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. Mc Graw Hill educación. <https://n9.cl/b17gs>
- Unda, M., Orozco, J. y Rodríguez, A. (2001). Expedición Pedagógica Nacional: Una experiencia de movilización social y construcción colectiva de conocimiento pedagógico. *Nodos y Nudos*, 2(10). <https://doi.org/10.17227/01224328.1156>
- Valenzuela-González, J. R. y Flores-Fahara, M. (2011). *Fundamentos de investigación educativa*. Editorial Digital del Tecnológico de Monterrey. <http://hdl.handle.net/11285/621231>
- Wenger, E. (2002) *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. Ediciones Paidós.

HITOS INTERNACIONALES QUE HAN INCIDIDO EN EL DESARROLLO DE LA EDUCACIÓN AMBIENTAL EN COLOMBIA

INTERNATIONAL MILESTONES THAT HAVE IMPACTED THE DEVELOPMENT OF ENVIRONMENTAL EDUCATION IN COLOMBIA

Eulalia Esperanza Muriel Ruano¹
Ingrid Catherin Rosero Realpe²

Recibido: 2023-07-10 / Revisado: 2023-09-10 / Aceptado: 2023-11-03 / Publicado: 2024-01-01

Forma sugerida de citar: Muriel-Ruano, E. E., y Rosero-Realpe, I. C. (2024). Hitos internacionales que han incidido en el desarrollo de la educación ambiental en Colombia. *Revista Científica Retos de la Ciencia*. 8(17). 71-84. <https://doi.org/10.53877/rc.8.17.20240101.6>

RESUMEN

La descripción de los principales hitos internacionales y la exploración de los factores que han incidido en la educación ambiental en Colombia tienen como propósito contribuir a la reflexión y explicación acerca de su naturaleza, las tensiones y discusiones que se generan en torno a su validez como estrategia para la sensibilización y cambio de actitud de la sociedad frente al ambiente y sus diferentes connotaciones. Esta investigación de naturaleza teórica surge para dar respuesta al interrogante de cual ha sido el contexto en el que se desarrolla la educación ambiental en Colombia. Metodológicamente se centra en la revisión documental, cronología de eventos, ensamblaje y análisis de los mismos desde una perspectiva sistémica. Los resultados hacen evidente hacia dónde va la educación ambiental, el qué, y para qué se hace educación ambiental, al igual que la escasa gestión y coordinación entre instituciones gubernamentales y No gubernamentales. Los postulados proclamados en las diferentes conferencias internacionales sobre el aprovechamiento eficiente, sustentable y sostenible de los recursos naturales se proyectan siempre en la responsabilidad intergeneracional que se afianza en la cumbre de Río de Janeiro en 1992 y luego el retroceso que se ve reflejado en el cambio climático. En conclusión, se necesita una educación ambiental para transitar del enfoque cartesiano hacia la visión ambiental compleja donde la ciencia y la tecnología permitan correlacionar la cultura con la naturaleza y con la vida desarrollando procesos

¹ Magister en Docencia Universitaria. Especialista en Ecología. Especialista en Educación Ambiental. Universidad de Nariño. Colombia. emurielr@gmail.com / <https://orcid.org/0009-0008-6994-8728>

² Licenciada en Informática. Tecnóloga en Producción Multimedial. SENA. Universidad de Nariño. Colombia. kataicaro@gmail.com / <https://orcid.org/0009-0001-7468-0593>

que coadyuven a un cambio de actitudes y comportamientos para enfrentar los problemas ambientales, locales y globales.

Palabras clave: hitos educación ambiental, cumbres ambientales, responsabilidad intergeneracional.

ABSTRACT

The description of international milestones that have influenced the development of environmental education in Colombia and the exploration of the factors that have influenced its development are intended to contribute to the reflection and explanation about the nature of environmental education, the tensions and discussions. That are generated around its validity as a strategy for raising awareness and changing society's attitude towards the environment and its different connotations. In this work of theoretical nature, the methodology focuses on documentary review, chronology of events, assembly and analysis of them. The results show the poor conceptualization of what, why and why environmental education is carried out, as well as the lack of coordination between ecological and environmental institutions and groups. The postulates proclaimed in the different international conferences on the efficient, sustainable and sustainable use of natural resources are always projected in the intergenerational responsibility that was consolidated at the Rio de Janeiro summit in 1992 and then the setback that is reflected in the change climate. In conclusion, environmental education is needed to move from the Cartesian approach to a complex environmental vision where science and technology allow culture to be correlated with nature and life, developing processes that contribute to a change in attitudes and behaviors to face problems. Environmental, local and global.

Keywords: environmental education, environmental summits, intergenerational responsibility

INTRODUCCIÓN

En el mundo actual donde los cambios son cada vez más rápidos, el ambiente y los valores también cambian vertiginosamente. En este artículo se describen, analizan y se trata de explicar aspectos fundamentales por los que ha transitado la educación ambiental enmarcada por los principales hitos internacionales y como las diferentes cumbres se han tomado como guía y punto de referencia para la formulación de diversas políticas y una amplia jurisprudencia ambiental y de esa manera contribuir a la reflexión acerca de su naturaleza, las tensiones y discusiones que se generan en torno a su validez como estrategia para la sensibilización y cambio de actitud de la sociedad frente al ambiente y sus diferentes connotaciones. Esta investigación de naturaleza teórica surge para dar respuesta al interrogante de cuál ha sido el contexto en el que se desarrolla la educación ambiental en Colombia. Metodológicamente se centra en la revisión documental, cronología de eventos, ensamblaje y análisis de los mismos desde una perspectiva sistémica. Es por ello, que se hace una síntesis detallada de los principales hitos y postulados proclamados en las conferencias y declaraciones realizadas en las últimas cinco décadas y su influencia en Colombia al igual que los antecedentes que motivaron a los diferentes actores y organismos internacionales a realizar estas convocatorias a partir de Estocolmo 1972 donde se creó el Programa de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente PNUMA que conjuntamente con la UNESCO ponen en marcha el programa internacional de Educación Ambiental.

DESARROLLO

La educación ambiental entre Estocolmo 72 a Estocolmo +50

En la década de los sesenta, surgen una serie de transformaciones políticas, sociales, económicas y una revolución cultural donde sale a escena la juventud con el movimiento

del hipismo, el cual se presentaba como una protesta contra la sociedad del consumo y a favor de la conservación de la naturaleza, surgen también los movimientos verdes que luego se convirtieron en partidos políticos, se interesaron por conocer lo que sucedía en el planeta en relación con sus recursos naturales.

La década de los 60, se presenta como la oportunidad de generar políticas ambientales, así como la promoción de la educación y la conciencia ambiental a nivel mundial; un claro ejemplo de ello es la creación en 1961 de la organización de conservación conocida como WWF o Fondo Mundial para la Naturaleza, la cual busca generar un equilibrio entre las prácticas humanas y la naturaleza, otras como Friends of the Earth y Environmental Defense Fund (EDF) también surgieron durante esta época. A pesar de la anterior existencia de otras organizaciones que trabajaban en pro de los temas ambientales, durante este periodo tuvieron un papel relevante en la defensa del ambiente, es el caso de organizaciones tales como Sierra Club, The Nature Conservancy, Greenpeace fundada en los 70s tiene sus raíces en los 60s en las protestas contra las pruebas nucleares. Igualmente, la formulación de políticas ambientales como es el caso de la Ley Nacional de Política Pública Ambiental - NEPA en los Estados Unidos, conocida como la "Carta Magna" pues fue la primera ley ambiental en este país (Concilio sobre la Calidad Ambiental, 2007).

Igualmente, algunos autores se interesaron por presentar la problemática ambiental por la que atravesaba el mundo es el caso de la autora Rachel Carson, con la publicación de su libro "La primavera silenciosa", donde se aborda la excesiva contaminación que sufre la tierra a causa del uso de químicos (Carson, 1962). A su vez, Murray Bookchin bajo el seudónimo de "Lewis Herber" con su libro "Nuestra ecología social" publicado en 1962 trata la estrecha relación entre la sociedad y el ambiente, donde se hace necesario abordar los problemas ambientales desde una perspectiva social y política, de ahí que sea considerado uno de los pioneros del movimiento ecologista y específicamente de la ecología social.

En Colombia en 1960 se creó el Sistema de Parques Nacionales Naturales, iniciando con la protección de áreas naturales como el Parque Nacional Natural Cueva de los Guácharos, en 1964 se crean los Parques Nacionales Naturales Tayrona, Sierra Nevada de Santa Marta y Vía Parque Isla de Salamanca; en esta misma década se establece el Instituto Nacional de los Recursos Naturales Renovables y del Ambiente - INDERENA (Parques Nacionales Naturales de Colombia, s.f.), dependiente del Ministerio de Agricultura, posteriormente desaparece ya que sus funciones se anexaron al Ministerio del Medio Ambiente, hoy Ministerio de Ambiente, Vivienda y Desarrollo Sostenible.

La década de 1970 fue la de la rebeldía social, la protesta, el arte conceptual y la contracultura [...] fue una desbordante e imperiosa necesidad de libertad que rompía todos los diques de la represión y de la censura. Fue el fin de una época gris y el inicio de una etapa cargada de sueños y utopías (Gassió, 2019).

Diferentes impactos ambientales en la década de los sesenta motivaron para que en los setentas las Naciones Unidas organizara la primera conferencia sobre el medio humano, conocida como la Declaración de Estocolmo (ONU, 1972), esta tenía como objetivo principal crear conciencia en la comunidad internacional sobre la problemática ambiental, de forma tal que cada uno de los países tome medidas en pro de la conservación del medio ambiente y de su protección por ser este el legado de las futuras generaciones y una responsabilidad compartida, siendo esta una de las razones por la cual se crea el Programa de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente - PNUMA. Así, Estocolmo 72, aportó en el reconocimiento de la educación ambiental como una estrategia de sensibilización y conocimiento de las problemáticas y formas de cuidar el ambiente que debe ser conocida por toda la población.

En Colombia, la conferencia de Estocolmo 72, tuvo gran influencia ya que como resultado se promulga la Ley 23 de 1973, en la cual se establece que el "medio ambiente está constituido por la atmósfera y los recursos naturales renovables" (Ley 23 de 1973,

1973), posteriormente se aprueba mediante el Decreto-Ley 2811 de 1974, la expedición del Código Nacional de Recursos Naturales Renovables y de protección al Medio Ambiente que tiene por objeto lograr la preservación, restauración y conservación del ambiente, mejoramiento y utilización adecuada de los recursos naturales renovables para las presentes y futuras generaciones, por ello, en su primer artículo se menciona que “el ambiente es patrimonio común” (Ministerio de Ambiente y Desarrollo Sostenible, 2014), generando una base legal para la conservación de los recursos naturales y su uso sostenible en el país.

En la década de los 70, dos encuentros internacionales sobre educación ambiental marcaron la pauta, el primero realizado en 1975 tuvo como resultado la Carta de Belgrado, dos años después surgiría la Declaración de Tbilisi; aunque las dos tienen como propósito establecer principios y directrices de la educación ambiental a nivel mundial, la primera empieza a hablar sobre las dimensiones ecológica, económica, tecnológica, social, legislativa, cultural y estética que permean la educación y la ética de desarrollo, entendida como la relación directa que existe entre el ser humano y la naturaleza. Por su parte en la declaración de Tbilisi, se insta a las naciones a trabajar de manera regional e internacional, impulsando la cooperación para mitigar la problemática ambiental, mediante la investigación y la innovación en educación ambiental.

Tanto el encuentro de Belgrado como el de Tbilisi invitan a los países a incluir la temática ambiental en todos los niveles educativos, motivo por el cual han sido tomados como punto de referencia para la creación de políticas educativas a nivel global. De ahí que la educación ambiental se proyectará como una herramienta poderosa que puede aportar a la renovación del proceso de enseñanza y aprendizaje respecto al conocimiento y preservación del ambiente (Colegio Verde de Villa de Leyva y Universidad del Bosque, 1997). Atendiendo a lo proclamado en las conferencias internacionales, a nivel nacional, el Ministerio de Educación Nacional en coordinación con la Comisión Asesora para la Educación Ecológica y del Ambiente, reglamenta la enseñanza de la educación ambiental en todos los niveles educativos.

Mediante el Decreto 1337 de 1978, se reglamenta la enseñanza de la educación ecológica y ambiental en todos los niveles de educación formal, no formal y educación de adultos para que se incluyan componentes académicos sobre ecología, preservación ambiental y recursos naturales renovables en la programación curricular, buscando de esta forma generar un acercamiento y concientización sobre los actuales problemas ambientales, así como la conservación y recuperación de los recursos naturales (Ministerio de Educación Nacional, 1978). De esta forma, la década de los 70 podría resumirse a nivel ambiental, como un periodo fructífero en donde las naciones fijaron su mirada a un tema que había sido relegado en periodos anteriores, dejando claro que se debía tomar acciones en cada rincón del mundo de manera inmediata.

Por su parte, la década de los ochenta se caracterizó por los profundos cambios en todos los aspectos de la sociedad; a nivel mundial, se implementaron políticas neoliberales y economías capitalistas que buscaban mitigar el desempleo y la inflación, es así que hechos como el fin de la llamada Guerra Fría y la caída del muro de Berlín marcaron esta época de la historia. En la esfera ambiental, en 1983 la ONU en Asamblea General crea la Comisión Mundial sobre el Medio Ambiente y Desarrollo – CMED con la finalidad de dirigir las cuestiones ambientales en todo el planeta; en el año 1987 producto de la comisión surge el Informe de Brundtland o también titulado “Nuestro futuro común”, donde se presenta por primera vez el concepto desarrollo sostenible y se pone en escena consecuencias socioeconómicas del deterioro medio ambiental, por ello en el documento se deja claro que “no puede haber un crecimiento económico sostenido sin un medio ambiente sostenible” (Pardo, 1988) resaltando aspectos relacionados con el derecho que tienen las personas a disfrutar de un medio ambiente adecuado para su salud y bienestar, siendo necesario pensar en las generaciones presentes y futuras, este pensamiento se convertiría en el pilar que rige el desarrollo sostenible recalando el papel del Estado y su responsabilidad en la protección y conservación del ambiente (ONU, 1987).

Como consecuencia del Informe de Brundtland, en 1992, se llevó a cabo en Rio de Janeiro la Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo, con un enfoque antropocentrista se formularon los principios consignados en esta Cumbre para la Tierra, destacando la responsabilidad compartida existente y el impacto que pueden tener las mujeres, jóvenes y los pueblos indígenas en la ordenación del medio ambiente pues “el mejor modo de tratar las cuestiones ambientales es con la participación de todos los ciudadanos interesados” (ONU, 1992), reafirmando los principios establecidos en la Declaración de Estocolmo donde es vital la participación colectiva en la conservación del medio ambiente.

En la conferencia de Río, se establecieron acuerdos y tratados multilaterales muy relevantes, entre estos se encuentran, la declaración de Río, la declaración de principios forestales relacionados con la gestión sostenible de los bosques y el Programa 21, el cual es un “plan de acción exhaustivo que habrá de ser adoptado universal, nacional y localmente por organizaciones del sistema de Naciones Unidas, gobiernos y grupos principales de cada zona en la cual el ser humano influya en el medio ambiente” (ONU, s.f.) De tal forma, se inicia con la búsqueda de estrategias para que el accionar humano, a nivel económico, social, político y ecológico repercute de manera mínima en el ambiente, promocionando así el cambio hacia un desarrollo sostenible. En cuanto a las convenciones, permitieron la firma de dos tratados, el primero sobre la convención marco de las Naciones Unidas sobre el Cambio Climático y el segundo, el convenio sobre la Diversidad Biológica.

En Colombia, posterior a la Declaración de Río se expidieron una serie de leyes y decretos como la Ley 99 de 1993, por la cual se crea el Ministerio del Medio Ambiente, se reordena el Sector Público encargado de la gestión y conservación ambiental y los recursos naturales renovables y se organiza el Sistema Nacional Ambiental, SINA (Ley 99 de 1993, 1993), dentro de la ley, en su artículo 1, literal 1 se menciona que “el proceso de desarrollo económico y social del país se orientará según los principios universales y del desarrollo sostenible contenidos en la Declaración de Río de Janeiro de junio de 1992 sobre Medio Ambiente y Desarrollo.” En concordancia con la Cumbre de la Tierra se define el concepto de desarrollo sostenible como el que conduce al crecimiento económico, a la elevación de la calidad de la vida y al bienestar social, sin agotar la base de recursos naturales renovables en que se sustenta, ni deteriorar el ambiente o el derecho de las generaciones futuras a utilizarlo para la satisfacción de sus propias necesidades.

A partir de la Ley 99 de 1993 al reorganizarse el sector ambiental las Corporaciones Autónomas Regionales – CAR, cambian de rol, al dejar de ser autónomas de desarrollo para convertirse en autoridades ambientales. Posteriormente, en 1994 mediante el Decreto 1768, se determina que las CAR serán las encargadas de administrar el medio ambiente y los recursos naturales renovables y propender por su desarrollo sostenible en su territorio (Decreto 1768, 1994), convirtiéndose en el ente rector en materia ambiental, el cual debe velar por la ejecución de las políticas, planes y programas nacionales en cada región.

En el campo educativo, la Ley 30 de 1992 organiza el servicio público de la educación superior, en su artículo 6 describe como uno de sus objetivos, el “promover la preservación de un medio ambiente sano y fomentar la educación y cultura ecológica”. En la educación básica y media, la Ley 115 de 1994 hace lo propio al mencionar dentro de los fines de la educación (artículo 5), que es necesario la “adquisición de una conciencia para la conservación, protección y mejoramiento del medio ambiente, de la calidad de la vida, del uso racional de los recursos naturales, de la prevención de desastres”, haciendo que en todos los establecimientos de carácter público y privado se impulse la enseñanza de ecología, a proteger el ambiente y preservar los recursos.

Mediante el Decreto 1743 de 1994, se instituye el Proyecto de Educación Ambiental para los niveles de preescolar, básica y media en educación formal, así como en la educación no formal e informal, encargando de esta forma al Ministerio de Educación

Nacional y el Ministerio del Ambiente para llevar a cabo un trabajo conjunto, con el cual se buscaba que desde las instituciones, específicamente a través de Proyectos Ambientales Escolares – PRAE, se incluya a toda la comunidad educativa en la resolución de problemas ambientales, de tal forma que partiendo de un marco de diagnósticos ambientales locales, regionales y/o nacionales se logre aportar desde los establecimientos a la resolución los mismos. Así mismo en el decreto se regula la función del Consejo Nacional Ambiental de crear el Comité Técnico Interinstitucional de Educación Ambiental - CIDEA, el cual apoya con esfuerzos técnicos, financieros y de proyección las iniciativas ambientales.

En la última década del siglo XX, a nivel internacional el neoliberalismo logró convertirse en doctrina hegemónica donde se limita la intervención del Estado en la economía; por su parte las Naciones Unidas seguían avante con las estrategias para enfrentar la problemática ambiental, motivo por el cual, en 1997 se reúne en Nueva York la Asamblea para realizar una serie de sesiones extraordinarias, la misma tomaría el nombre de Cumbre para la Tierra Río +5, teniendo como propósito evaluar los resultados alcanzados, la adopción de los retos planteados en Río 92 y el motivo del no alcance de los retos por parte de los países, de las organizaciones internacionales y la sociedad en general (ONU, 1997), esta cumbre se presentó como una oportunidad para reevaluar el accionar llevado a cabo hasta el momento, con una visión nueva para realizar las correcciones necesarias y plantear acuerdos similares en todo el mundo que permitan la promoción del desarrollo sostenible y como una forma más de enfrentar los retos del siglo que se acercaba.

Río +5, sirvió como una oportunidad para evaluar los puntos que tuvieron algún progreso, entre ellos se encontraban: la aplicación del Programa 21 y convenios puestos en marcha, el control de contaminación, la desaceleración de la degradación ambiental, por otra parte también se analizaron puntos que tuvieron poco avance, como es el caso el incumplimiento de los compromisos acordados por parte de los países industrializados acerca de la disminución en los niveles de emisión de los gases que producen el efecto invernadero (Servi, 1997), es por ello, que se acuerda crear el Protocolo de Kioto por parte de la Conferencias de las Partes - COP 3, con el objetivo de reducir en 5% las emisiones de Gas Efecto Invernadero – GEI de los países, y a su vez, buscar que los gobiernos respeten y acaten lo acordado en Río 1992.

A pesar de los avances alcanzados por parte de los gobiernos en políticas ambientales en los países, en cuanto educación ambiental se trataba, en esta década todavía no había una clara diferenciación entre la educación ecológica y la educación ambiental, por lo que fue necesario posteriormente hacer varias reformas que involucren la relación ser humano - naturaleza para que la educación sea integral; otro punto a tener en cuenta en este periodo, son los grandes cambios económicos, sociales y políticos que de alguna manera interferían en la implementación de las políticas planteadas. En Colombia las leyes ambientales y educativas que incluyen el aspecto ambiental aún están vigentes desde su promulgación en la década de los 90, esto lleva a cuestionar sobre si los puntos relacionados con la educación ambiental deben ser replanteados o actualizados, dados los cambios experimentados en los últimos tiempos y los desafíos que la sociedad actual debe enfrentar.

A comienzos de siglo, en la Cumbre del Milenio celebrada en el año 2000 en Nueva York, se establecieron los ocho Objetivos de Desarrollo del Milenio - ODM y las 21 metas, siendo uno de los que más resaltan, el garantizar la sostenibilidad del medio ambiente, de esta forma dentro de la Declaración, se considera como uno de los valores fundamentales para las relaciones internacionales en el siglo XXI el respeto de la naturaleza, actuar con prudencia en la gestión y ordenación de todas las especies vivas y los recursos naturales, conforme a los preceptos del desarrollo sostenible. Modificando las actuales pautas insostenibles de producción y consumo, solo así se podrá conservar y transmitir a las futuras generaciones las riquezas que brinda la naturaleza para garantizar el bienestar de los futuros descendientes (ONU, 2000).

En la Cumbre del Milenio se enfatiza en la importancia de proteger el entorno común, de forma tal que las futuras generaciones no vivan en un planeta irremediamente dañado por el accionar actual del ser humano y que los recursos sean suficientes para satisfacer sus necesidades en el futuro, al mismo tiempo se reafirma el apoyo a los principios del desarrollo sostenible proclamados en el Programa 21, además de impulsar la entrada en vigencia del Protocolo de Kioto y en general adoptar una nueva ética de conservación, un hecho imprescindible para que las comunidades tomen estas orientaciones con la responsabilidad necesaria.

El siguiente encuentro tuvo lugar en Johannesburgo, 10 años luego de la Declaración de Río se realizaría la Cumbre Mundial sobre el Desarrollo Sostenible en el año 2002, ratificando el compromiso con la sostenibilidad global, de ahí que las intervenciones de dicho encuentro se centraran en temas como la necesidad de lograr un equilibrio entre el desarrollo económico, el desarrollo social y la protección del medio ambiente. Razón por la cual, dentro del Plan de Aplicación de Johannesburgo se estableció que para un desarrollo sostenible, se deben seguir formulando políticas donde se modifiquen las modalidades excesivas e insostenibles de consumo y producción, se gestionen los recursos naturales de manera sostenible e integrada para frenar la degradación de los mismos, buscando generar un cambio que logre concretar un desarrollo sostenible en un mundo en vías de globalización (ONU, 2002).

Durante la Cumbre de Johannesburgo se continuó tratando los temas como la ejecución del Programa 21, los objetivos de desarrollo y los objetivos consignados en la Declaración del Milenio, a su vez, la cumbre generó un espacio para pensar a futuro en el establecimiento de lo que hoy se conoce como los Objetivos de Desarrollo Sostenible ODS, un punto muy valioso teniendo en cuenta que el planeta entero seguía en búsqueda de un direccionamiento acerca de esta temática; durante las posteriores reuniones de alto nivel celebradas en Nueva York en los años 2005, 2008 y 2010 se prosiguió revisando los objetivos de Desarrollo del Milenio; de esta manera, la primera década del nuevo siglo cambió a gran escala principalmente por los avances a nivel tecnológico que influyeron en el ambiente de manera directa y que aún hoy en día se sigue observando su impacto.

En el territorio nacional, posterior a la Cumbre de Johannesburgo, se dio un paso importante en el área educativa, ya que mediante un trabajo interinstitucional entre diferentes entidades como los ministerios de Ambiente, Vivienda y Desarrollo Territorial y de Educación Nacional junto las Organizaciones No Gubernamentales y las Corporaciones Autónomas Regionales, se logró formular la Política Nacional de Educación Ambiental (2002), la cual es una guía orientadora y sirve como instrumento de las acciones, programas, planes, proyectos y estrategias en relación con educación ambiental en el país, siendo esta política el horizonte para la construcción de una sociedad en búsqueda de un desarrollo sostenible. Es importante resaltar que en la política dentro de su documento se presenta un concepto de ambiente que va más allá del tema de la conservación de la naturaleza, la problemática de contaminación por basuras o deforestación, mencionando que el ambiente es:

un sistema dinámico definido por las interacciones físicas, biológicas, sociales y culturales, percibidas o no, entre los seres humanos y los demás seres vivos y todos los elementos de medio donde se desenvuelven, sean estos elementos de carácter natural, o bien transformados o creados por el hombre (Ministerio de Educación y Ministerio de Ambiente, Vivienda y Desarrollo Territorial, 2003:33).

La Política Nacional de Educación Ambiental en Colombia enfatiza en que el concepto de ambiente abarque tantas ciencias físicas y naturales, humanas y sociales, con una visión más amplia e integral, pasando de una visión de educación ecologista hacia una real educación ambiental. Esto se ve reflejado en la forma como se trata el fortalecimiento de los Proyectos Ambientales Escolares - PRAE y su interrelación con los Proyectos Ciudadanos de Educación Ambiental – PROCEDA, donde se integran los establecimientos educativos de educación básica y la comunidad en la resolución de

problemas ambientales locales. En las instituciones de educación superior se menciona que debe propenderse por la inclusión de la dimensión ambiental en los currículos de los programas, en especial aquellos relacionados con la formación docente, mediante los Proyectos Ambientales Universitarios - PRAU.

Las décadas de los años 2000 a 2020, han estado caracterizadas por los grandes avances a nivel tecnológico, hecho que incidió y sigue incidiendo en todos los ámbitos de la vida, incluso en la expansión del terrorismo con atentados en diferentes partes del mundo, entre ellos, el recordado atentado del 11 de septiembre a las torres gemelas. En el ámbito ambiental, se propone generar conciencia sobre el uso razonable de los recursos procurando alcanzar un equilibrio entre el desarrollo económico, social y donde se proteja al ambiente para que las generaciones futuras tengan la oportunidad de disfrutar de un planeta con óptimas condiciones ambientales. En Colombia, mediante la creación de políticas y proyectos en el campo educativo se buscaba que la población en general sea capaz de reconocer los problemas ambientales y generar alternativas de solución desde su realidad inmediata.

Es así como en 2012, para continuar con el análisis de la situación, las Naciones Unidas convoca a los países a la Conferencia sobre el Desarrollo Sostenible Río +20, de esta reunión se obtuvo el documento final denominado “el futuro que queremos” el cual plantea medidas sobre cómo lograr un desarrollo sostenible, tratándose temas como la transición hacia una economía verde, mencionado nuevamente como en anteriores conferencias, la importancia de generar un “equilibrio entre las necesidades económicas, sociales y ambientales de las generaciones presentes y futuras” (ONU, 2012), insistiendo en lo necesario de promover la armonía con la naturaleza, abordando diferentes esferas para que lo sostenible no vaya en contravía al desarrollo de las naciones, tratando así la agricultura, transporte, energía, turismo, ciudades y asentamientos humanos, consumo y producción tomen un camino hacia la sostenibilidad.

La formulación de los Objetivos de Desarrollo Sostenible - ODS marcó un hito a nivel mundial, ya que al estar basados en los Objetivos de Desarrollo del Milenio - ODM y a las tres dimensiones a las que apunta el desarrollo sostenible (económica, política y social), los objetivos permitieron tener una perspectiva integral de la problemática ambiental lo que transcurre en el mundo. Por ello, la creación de los ODS se realizó teniendo en cuenta su accionar, su facilidad para comunicarlos y que su aplicación sea viable a nivel global, partiendo del contexto de cada nación, su realidad y respetando las políticas nacionales, de ahí el papel que deben cumplir los gobiernos y las organizaciones para que estos se lleven a cabo y permitan influir a largo plazo en el rumbo de la humanidad (ONU, 2012), de esta forma, según Observatorio Regional de Planificación para el Desarrollo de América Latina y el Caribe (2019), países como Chile, Argentina, El Salvador y Colombia son los únicos casos de la zona que reportan metas de los 17 ODS.

En Colombia, en el 2012, en un intento por fortalecer la institucionalización de la política nacional de educación ambiental y su incorporación efectiva en el desarrollo territorial se expide la Ley 1549, que en el artículo 1° define la educación ambiental como

... un proceso dinámico y participativo, orientado a la formación de personas críticas y reflexivas, con capacidades para comprender las problemáticas ambientales de sus contextos (locales, regionales y nacionales). Al igual que para participar activamente en la construcción de apuestas integrales (técnicas, políticas, pedagógicas y otras), que apunten a la transformación de su realidad, en función del propósito de construcción de sociedades ambientalmente sustentables y socialmente justas.

Esta definición permite ver que se toma la educación ambiental con una visión amplia y multidimensional, apoyando las iniciativas donde la población tome un papel activo, crítico y justo en pro de las causas ambientales, un ejemplo de ello son los Proyectos Ambientales Escolares – PRAE, desarrollados desde las instituciones educativas, con el apoyo de la coordinación nacional de educación ambiental del Ministerio de Educación ampliaron el campo de acción incorporando las dinámicas curriculares de manera

transversal, partiendo de problemas ambientales relacionados con su contexto particular-regional, enfocándose en problemáticas como, protección de los ecosistemas estratégicos regionales, cambio climático, biodiversidad, agua, manejo de suelo, gestión del riesgo y gestión integral de residuos sólidos, luego de realizar un análisis contextual las posibles soluciones se plasman en proyectos concretos que desarrollan competencias básicas y ciudadanas, incentivando la toma de decisiones éticas y responsables, frente al manejo sostenible del ambiente.

A nivel internacional, en el año 2015, con la Cumbre sobre el Desarrollo Sostenible realizada en Nueva York, surge el documento final "Transformar nuestro mundo" (ONU, 2015), el cual contiene la conocida Agenda 2030 donde se plasma un plan de acción con 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible - ODS y 169 metas que buscan generar una oportunidad para que "los países y sus sociedades emprendan un nuevo camino con el que mejorar la vida de todos, sin dejar a nadie atrás" (ONU, s.f.), centrándose en puntos como la erradicación de la pobreza, la prosperidad compartida, educación, igualdad y la sostenibilidad planetaria, estos objetivos representan metas conjuntas a nivel mundial que son adaptables a cada país y sus necesidades, al contrario de los Objetivos de Desarrollo del Milenio - ODM, los cuales estaban destinados a los países en desarrollo, en particular a los más pobres.

La Agenda 2030 es el "resultado del proceso de consultas más amplio y participativo de la historia de las Naciones Unidas y representa el consenso emergente multilateral entre gobiernos y actores diversos, como la sociedad civil, el sector privado y la academia" (CEPAL, s.f.). Si bien los ODS se muestran como una carta de navegación para la transición hacia un planeta sostenible, es necesario un trabajo mancomunado entre los diferentes sectores y todo ser humano en el planeta, donde cada uno haga su parte y sea posible el alcance de los objetivos en el plazo proyectado. Desde las universidades han planteado la responsabilidad de las instituciones dentro la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, sobre todo en relación con el cuarto ODS, el cual plantea la educación para el desarrollo sostenible como elemento integral dentro de un marco que favorezca el cambio de pensamiento en los futuros profesionales y que a su vez se procure porque su labor se dirija hacia la vía de la sostenibilidad como una muestra de compromiso social con su entorno (De la Rosa y otros, 2018).

En Colombia, el informe anual de avance en la implementación de los ODS a corte de 2022 presenta resultados alentadores que muestran el trabajo conjunto por parte del gobierno y de los entes territoriales, entre los objetivos se resaltan los siguientes alcances:

- ODS 4 - Educación de calidad: en el país la cobertura en educación superior aumento, igualmente la tasa de analfabetismo fue inferior al 5%.
- ODS 6 - Agua limpia y saneamiento: tuvo un aumento significativo en el manejo de aguas residuales, igualmente el índice de calidad del agua mejoró de categoría,
- ODS 11 - Ciudades y comunidades sostenibles: tuvo un avance en la disposición adecuada de residuos sólidos, acerca de la mitigación del cambio climático, 28 de los 32 departamentos del país cuentan con planes integrales frente al cambio climático.
- ODS 12 - Producción y consumo responsables: una gran cantidad de productos y residuos químicos han sido aprovechados y tratados, al igual que el aprovechamiento y gestión de residuos de bombillas con mercurio ha aumentado.
- ODS 13 - Acción por el clima: El 93 % de las ciudades y departamentos del país han incorporado criterios sobre el cambio climático en sus planes de desarrollo.
- ODS 14 - Vida submarina: presentó un significativo avance en el número de hectáreas de áreas marinas protegidas y mejoras en las categorías de la red de vigilancia para la protección de la calidad de aguas marinas, llegando a cumplir la meta establecida para el 2030 en estos dos ítems.

- ODS 15 - Vida de ecosistemas terrestres: tuvo aumento el número de hectáreas de áreas protegidas, incluso superó la meta establecida para el 2030. Acerca de las hectáreas en proceso de restauración, tuvieron un incremento.

En 2015, la Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Cambio Climático, definido por la ONU como un cambio que altera la composición de la atmósfera mundial (ONU, 1992). La COP21 proclama el Acuerdo de París donde se estableció como prioridad la disminución de la temperatura en todo el planeta a no más de 2°C hasta el 2100, el mismo entró en vigor en el 2020 y fue firmado por las Partes con responsabilidades compartidas pero diferenciadas; Cabe aclarar que desde la creación de la Conferencia de las Partes no se ha logrado estabilizar las emisiones de gases efecto invernadero - GEI y solamente dos de estas han establecido acuerdos globales, relacionados con el Protocolo de Kioto y el Acuerdo de París.

Luego de realizar el primer balance mundial de la Convención (2023) se afirma que las emisiones globales no se están reduciendo con la rapidez necesaria para limitar el calentamiento a 1,5 °C, igualmente para reducir los GEI se deben frenar la deforestación, la degradación y mejorar las prácticas agrícolas, por lo tanto, no se está haciendo lo necesario por parte de los gobiernos para mitigar este fenómeno. A nivel de Colombia, posterior a la convención, en 2016 mediante el Decreto 298 se establece la organización y funcionamiento del Sistema Nacional de Cambio Climático (SISCLIMA), el cual tiene como fin desarrollar políticas, normas, estrategias, planes, programas, proyectos, acciones para reducir el impacto y los riesgos que trae consigo el cambio climático y articularlos con el desarrollo económico, social y ambiental del país; buscando a su vez oportunidades para lograr un desarrollo sostenible mediante acciones para la adaptación al cambio climático y de mitigación de emisiones de los GEI desde una participación ciudadana activa en la toma de decisiones sobre esta temática.

En el año 2018, se aprueba el Acuerdo de Escazú, para fortalecer la protección de defensores ambientales, pueblos étnicos, ambientalistas, académicos, guardaparques, funcionarios, entre otro y para contribuir a la prevención de conflictos sociales y ambientales (Ministerio de Ambiente, 2022). El objetivo es garantizar el derecho de todas las personas a tener acceso a la información de manera oportuna y adecuada, teniendo la oportunidad de participar en las decisiones que afectan su vida y entorno, accediendo a su vez a los mecanismos para llevarlos a cabo. Este acuerdo solo fue aprobado por el congreso de la República de Colombia en el año 2022, aunque permite tener acceso a la información ambiental, es aún más necesario generar una cultura de conocimiento de la legislación ambiental, ya que la existencia de leyes ambientales por si solas no garantizan su aplicación en los diferentes contextos.

En la década del 2010 a 2020, se intensifica la tecnología mediada por las pantallas y las redes sociales; se procura por el apoyo en estas para aportar en los procesos de transición hacia una economía verde y el cumplimiento de lo planteado en las cumbres, para que la relación economía y ambiente se pueda balancear. A esto se suma la declaración de los Objetivos de Desarrollo Sostenible - ODS, donde se plantea un espectro de acción más amplio que anteriormente no se habían tenido en cuenta. En Colombia, se observa un pequeño avance en el fortalecimiento de sistemas para combatir el cambio climático y su adaptación al mismo, esto significa que hay que reimaginar nuestros futuros mediante un nuevo contrato social para la educación (UNESCO, 2021). La prosperidad humana depende del uso racional del espacio finito del planeta y los recursos restantes, así como de la protección y restauración de sus procesos vitales y su capacidad para absorber desechos (ONU, 2021).

Finalmente, en el 2022 se realiza la Cumbre de Estocolmo +50, un planeta sano para la prosperidad de todos: nuestra responsabilidad, nuestra oportunidad, donde se conmemora la declaración de Estocolmo 72. Esta Cumbre se presenta como una oportunidad para compartir las experiencias vividas al igual que abordar las problemáticas desde diversas perspectivas que ayuden a concretar acciones de manera transversal para cumplir con la Agenda 2030 y los ODS. Por ello, se continúa reafirmando el

postulado de un futuro sostenible propendiendo porque el desarrollo actual no obstaculice el bienestar presente ni futuro conocido como la responsabilidad intergeneracional, razón por la cual se debe repensar la relación entre el ser humano y la naturaleza, asegurando un planeta saludable y próspero para todos (ONU, 2022).

En esta década 20-30, las expectativas son altas, ya que las experiencias de los periodos pasados son el punto de partida para tomar acción frente a las problemáticas ambientales presentes, en especial el cambio climático que está afectando a la población mundial (Peñaloza, 2017).

CONCLUSIONES.

Colombia ha sido en cierto grado vanguardista en materia de jurisdicción ambiental, ya que las diferentes cumbres se han tomado como guía y punto de referencia para la formulación de diversas políticas y proyectos. Sin embargo, en la actualidad se necesita una revisión y redimensión conceptual y metodológica donde no solo tenga relevancia lo cuantificable y lo medible, sino lo holístico, lo complejo de los problemas sociales lo canalizado por Edgar Morín desde la teoría la complejidad (Morin, 1997).

La vida del ser humano ha dependido y seguirá dependiendo de la capacidad de la biosfera como fuente de obtención de materias primas y demás elementos para la creación de bienes y servicios ambientales, esta relación se ha transformado en antrópica e intervencionista, ya que varía acorde a las necesidades de supervivencia del momento histórico y hasta del aspecto económico y político de las sociedades (Garzón y otros, 2016).

El uso y transformación de los recursos, se traduce en el desarrollo de bienes y servicios que en muchas ocasiones implica el deterioro y aprovechamiento excesivo del patrimonio ambiental y los recursos disponibles, de ahí la necesidad de que la sociedad tome conciencia que a pesar de que el proceso de desarrollo implique en cierta medida de la transformación del ambiente natural en ambiente artificial se deben crear e incorporar estrategias y soluciones que minimicen el deterioro y agotamiento del capital ambiental y a su vez permita su conservación y recuperación (Domínguez y otros, 2019).

Para alcanzar el objetivo común de una mejora ambiental global se necesita la contribución activa, comprometida y coordinada desde diferentes dimensiones tanto personales como desde los sectores sociales donde la educación ambiental no pierda de vista los territorios y sus comunidades que se ven afectadas por diferentes problemas ambientales y por el conflicto social armado por lo tanto existe una responsabilidad internacional para la protección ambiental no solo durante el conflicto, en tiempos de paz y en la fase del posconflicto (Cubides & Vivas, 2018).

El primer informe de síntesis del PNUMA sobre cambio climático denominado Hacer las paces con la naturaleza para abordar la triple emergencia del clima, la biodiversidad y la contaminación, menciona que existe la esperanza de un futuro mejor, se espera que las naciones tomen parte de los acuerdos establecidos y sea posible generar cambios que beneficien a todo el mundo. Desde esta perspectiva, la educación podría tomar un papel protagónico para alcanzar los objetivos establecidos desde Estocolmo 72 y que se han ido replanteando con cada conferencia hasta llegar a Estocolmo +50.

El carácter intergeneracional de la discusión sobre cambio climático plantea un interés sobre la protección jurídica de las generaciones futuras (Cabot, 2021) frente a la complejidad de la temática ambiental que abarcan la dimensión natural, pero también la humana, la educación ambiental requiere ser contextualizada por las implicaciones demográficas, sociales, económicas, técnicas, tecnológicas, políticas y culturales que se presentan por la diversidad regional. Los postulados proclamados en las conferencias sobre el aprovechamiento eficiente de los recursos se proyectan persistentemente en la responsabilidad intergeneracional.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Cabot, M. (2021). La acción global por el clima y la importancia de los jóvenes en el movimiento por la justicia climática. *Oximora revista internacional de ética y política*(18 ISSN 2014-7708), 153-169. doi:10.1344/oxi.2021.i18.32722
- Carson, R. (1962). *Primavera silenciosa*. Booket.
- CEPAL. (s.f.). *Acerca de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. Obtenido de <https://bit.ly/40dk85m>
- Colegio Verde de Villa de Leyva y Universidad del Bosque. (1997). *Cuadernos Verdes 9: Educación ambiental para el desarrollo sostenible*. Bogotá: Tercer Mundo Editores.
- Concilio sobre la Calidad Ambiental. (2007). *Guía para el Ciudadano sobre NEPA*. Obtenido de <https://bit.ly/3SjeIUD>
- Cubides, J., & Vivas, T. (2018). *Responsabilidad internacional y protección ambiental en tiempos de paz, en medio del conflicto armado y en etapas del postconflicto*. Colombia: Universidad Católica de Colombia.
- De la Rosa, D., Giménez, P., & De la Calle, C. (2018). Educación para el desarrollo sostenible: el papel de la universidad en la agenda 2030. *Revista Prisma Social*(25), 179-202.
- Decreto 1768 . (3 de Agosto de 1994). Congreso de la República.
- Decreto 298 de 2016. (24 de Febrero de 2016). Congreso de la República.
- Departamento Nacional de Planeación. (Diciembre de 2022). *Informe anual de avance en la implementación de los ODS en Colombia*. Obtenido de <https://bit.ly/3s7dxNs>
- Domínguez, R., León, M., Samaniego, J., & Sunkel, O. (2019). *Recursos naturales, medio ambiente y sostenibilidad: 70 años de pensamiento de la CEPAL*. Santiago: CEPAL.
- FAO. (2006). *Ordenación responsable de los bosques plantados: Directrices voluntarias*. Roma: Organización de las Naciones Unidas para la Agricultura y la Alimentación. Obtenido de <https://www.fao.org/3/J9256S/J9256S00.pdf>
- FAO. (2006). *Ordenación responsable de los bosques plantados: Directrices voluntarias*. Roma: Organización de las Naciones Unidas para la Agricultura y la Alimentación. Obtenido de <https://bit.ly/49dczQp>
- Garzón, M., Cardona, D., Rodríguez, F., & Segura, A. (2016). Perspectivas teóricas y metodológicas para el estudio del ambiente como determinante de la salud. *Rev. Fac. Nac. Salud Pública*, 34(3), 350-358. doi:10.17533/udea.rfnsp.v34n3a09
- Gassió, X. (2019). *Qué fue de los 70? Crónica Ilustrada de los Años del Cambio*. Arzalia Editores.
- Ley 115 de 1994 . (8 de Febrero de 1994). Congreso de la República.
- Ley 1549 de 2012 . (05 de Julio de 2012). Bogotá.
- Ley 23 de 1973. (19 de diciembre de 1973). (C. d. Colombia, Ed.) Bogotá.
- Ley 30 de 1992 . (28 de Diciembre de 1992). Congreso de la República.
- Ley 99 de 1993. (22 de Diciembre de 1993). Congreso de la República.
- Ministerio de Ambiente. (10 de Octubre de 2022). Aprobado Acuerdo de Escazú a 63 días de iniciar Gobierno del presidente Petro. Obtenido de <https://bit.ly/3tRQuGQ>
- Ministerio de Ambiente y Desarrollo Sostenible. (2014). *Código Nacional de Recursos Naturales Renovables y de Protección al Medio Ambiente*. Bogotá: Grupo de Divulgación de Conocimiento y Cultura Ambiental – Centro de documentación. Obtenido de <https://bit.ly/49aiKol>
- Ministerio de Educación Nacional. (10 de julio de 1978). Decreto 1337 de 1978. *Por el cual se reglamentan los artículos 14 y 17 del Decreto - ley 2811 de 1974*. Bogotá. Obtenido de <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=8263>

- Ministerio de Educación Nacional. (10 de julio de 1978). Decreto 1337 de 1978. *Por el cual se reglamentan los artículos 14 y 17 del Decreto - ley 2811 de 1974*. Bogotá. Obtenido de <https://bit.ly/46Rpwhg>
- Ministerio de Educación y Ministerio de Ambiente, Vivienda y Desarrollo Territorial. (2003). *Política Nacional de Educación Ambiental*. Bogotá: MEN.
- Morin, E. (1997). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Observatorio Regional de Planificación para el Desarrollo de América Latina y el Caribe. (Noviembre de 2019). Obtenido de Plataformas de Seguimiento y Monitoreo de los Objetivos de Desarrollo Sostenible en América Latina y el Caribe: <https://bit.ly/4793OEX>
- ONU. (1972). *Declaración de Estocolmo sobre el Medio Humano*.
- ONU. (1987). *Informe de la Comisión Mundial sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo*. Comisión Mundial sobre el Medio Ambiente y Desarrollo. Obtenido de <https://bit.ly/3QC0Xzg>
- ONU. (1992). *Convención Marco de las Naciones Unidas sobre el cambio climático*. ONU. Obtenido de <https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/BDL/2009/6907.pdf>
- ONU. (1992). *Convención Marco de las Naciones Unidas sobre el cambio climático*. ONU. Obtenido de <https://bit.ly/46P3onv>
- ONU. (1992). Declaración de Río sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo.
- ONU. (Febrero de 1997). *Cumbre para la Tierra +5*. Obtenido de Un futuro sostenible: <https://bit.ly/49a6Jzh>
- ONU. (2000). *Declaración del Milenio*. Nueva York: Asamblea General. Obtenido de <https://bit.ly/46NclbL>
- ONU. (2002). *Cumbre Mundial sobre el Desarrollo Sostenible*. Asamblea General. Obtenido de <https://bit.ly/476LzQL>
- ONU. (2012). *Informe de la Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Desarrollo Sostenible*. Río de Janeiro. Obtenido de <https://bit.ly/473FR1U>
- ONU. (2015). *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. Asamblea General. Obtenido de <https://bit.ly/47a5jTG>
- ONU. (2021). *Haciendo la paz con la naturaleza: un plan científico para abordar el clima, la biodiversidad y emergencias de contaminación*. Programa de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente.
- ONU. (2022). Estocolmo +50. *Estocolmo+50: un planeta sano para la prosperidad de todos - nuestra responsabilidad, nuestra oportunidad*. Estocolmo: Asamblea General. Obtenido de <https://bit.ly/3s1SN9T>
- ONU. (s.f.). *Objetivos de Desarrollo Sostenible*. Obtenido de <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/>
- ONU. (s.f.). *Objetivos de Desarrollo Sostenible*. Obtenido de <https://bit.ly/45YGvg5>
- ONU. (s.f.). *Programa 21*. Obtenido de Departamento de Asuntos Económicos y Sociales: <https://bit.ly/479CRBb>
- Pardo, R. (1988). Nuestro futuro coman: el informe de la Comisión Mundial sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo. *Revista internacional de silvicultura e industrias forestales*, 40(159). Obtenido de <https://www.fao.org/3/s5780s/s5780s09.htm#ambiente>
- Pardo, R. (1988). Nuestro futuro coman: el informe de la Comisión Mundial sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo. *Revista internacional de silvicultura e industrias forestales*, 40(159). Obtenido de <https://bit.ly/46WrYD5>
- Parques Nacionales Naturales de Colombia. (s.f.). *Parques Nacionales 60 años*. Obtenido de <https://bit.ly/3SftWx>
- Peñaloza, J. (2017). Educación Ambiental. *Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo*.
- Peñaloza, J. (2017). Educación Ambiental. *Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo*. Obtenido de <https://bit.ly/3tUvBe8>
- RTVC, A. S. (Dirección). (2022). *Marshall, el plan para reconstruir Europa* [Película].

- Servi, A. (1997). *Medio ambiente y Desarrollo*. Obtenido de Universidad Nacional de La Plata: <https://bit.ly/3QBbL0m>
- UNESCO. (2021). *Reimagina juntos nuestro futuro: un nuevo contrato social para la educación*. Obtenido de <https://bit.ly/3MjDjou>
- UNFCCC. (Septiembre de 2023). *Technical dialogue of the first global stocktake. Synthesis report by the co-facilitators on the technical dialogue*. Obtenido de <https://bit.ly/49fUZer>.

ESFUERZOS DE CIENCIA ABIERTA EN MÉXICO. MAPEO DE ACTORES DE CIENCIA CIUDADANA

OPEN SCIENCE EFFORTS IN MEXICO. MAPPING OF CITIZEN SCIENCE ACTORS

Montserrat García Guerrero¹

Recibido: 2023-07-15 / Revisado: 2023-09-12 / Aceptado: 2023-11-03 / Publicado: 2024-01-01

Forma sugerida de citar: García-Guerrero. M. (2024). Esfuerzos de Ciencia Abierta en México. Mapeo de actores de ciencia ciudadana. *Revista Científica Retos de la Ciencia*. 8(17). 85-95. <https://doi.org/10.53877/rc.8.17.20240101.7>

RESUMEN

Este trabajo tiene como objetivo presentar un mapeo de experiencias de ciencia ciudadana en México, partiendo de una breve historia de esfuerzos de apertura en el país, después se hace un listado de experiencias de las que se eligen algunas de las que se presenta una descripción profunda. Se usa una metodología cualitativa de meta síntesis, con una inferencia analítica-sintética y un nivel de profundidad descriptivo, usando variables del umbral de ciencia ciudadana. Se presentan 14 experiencias de trabajo de ciencia ciudadana, para de ellos presentar a profundidad la experiencia de tres de ellas que representan estrategias consideradas exitosas y vigentes. Se concluye que en México existen proyectos de trabajo de corta y larga data que pueden servir como ejemplo o como elementos de recuperación para seguir trabajando en propuestas de acceso y fomento de ciencia ciudadana que incidan en el acceso al conocimiento en el país y a nivel global.

Palabras clave: Ciencia Abierta; Cooperación científica; Acceso a la información; Acceso abierto.

ABSTRACT

This paper presents a mapping of citizen science experiences in Mexico, starting with a brief history of openness efforts in the country, and then presents a list of experiences from which some are chosen for an in-depth description by means of a metasynthesis methodology using citizen science threshold variables proposed by Sanabria-Z et al. (2022). Fourteen experiences of citizen science work are presented, in order to present in depth the experience of three of them. It is concluded that in Mexico there are short and long-standing work projects that can serve as examples or as elements of recovery to

¹ Doctora en Gestión Educativa y Política Pública. Docente Investigador de la Maestría Informática Educativa. Universidad Autónoma de Zacatecas. México. montsegarcia@uaz.edu.mx / <https://orcid.org/0000-0002-2303-0240>

continue working on proposals for access and promotion of citizen science that have an impact on access to knowledge in the country and globally.

Keywords: Open Science; Open Access; Open Science; Scientific cooperation; Access to information; Open access.

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo tiene como objetivo presentar experiencias de ciencia ciudadana, desde diferentes ámbitos, con elementos comunes como los propuestos desde el discurso internacional de UNESCO (2021) que para la ciencia ciudadana presenta 4 ejes principales, cuyas ramas son: financiamiento compartido, producción colectiva, voluntariado científico, ciencia ciudadana y participativa y por otro lado una propuesta de diálogo abierto con otros sistemas de conocimiento: pueblos indígenas, investigadores marginados, comunidades locales y un elemento que resulta muy importante que es acercar el tema científico a audiencias que tradicionalmente no tienen ese acercamiento o acceso. Si bien otros discursos como el de FOSTER (2018) no hacen referencia explícita al tema de ciencia ciudadana retoman las propuestas de código abierto y la importancia de políticas gubernamentales para el acceso al conocimiento.

Lo que es cierto es que retomando el ethos de la ciencia de Merton (1968) la Ciencia Abierta en algunos discursos se ha centrado en el trabajo científico, dentro de la comunidad científica y el tema de acceso ciudadano ha sido una incorporación más reciente que permite ver las implicaciones sociales y económicas del manejo de la ciencia, es así que las versiones más recientes y aceptadas como poder hegemónico como la UNESCO permiten dar cuenta clara de la importancia de la ciencia ciudadana, no así en otras propuestas como la de FOSTER y el Plan S, que se centran más en el trabajo dentro de las propias comunidades científicas. Estas propuestas de Norte Global han derivado en respuestas parecidas con sus matices en otras latitudes como en América Latina y específicamente en México donde se han buscado mecanismos propios para responder a la propuesta cada vez más aceptada de trabajar la ciencia bajo un paradigma de apertura.

La ciencia ciudadana tiene que ver con la participación de la sociedad civil en la creación, recolección, intercambio, verificación, análisis, comunicación de conocimientos científicos o saberes, pues esta participación puede mejorar la recolección de datos sobre un tema específico, desde una noción de democratización científica. (Finkelievich & Fischnaller, 2014). Los proyectos de este tipo pueden ser de acción, conservación, recolección, virtuales o de docencia (Torres y Fernández, 2016) con la especificidad que tengan un fuerte componente ciudadano, es decir, que no se cuente con la formación.

En México existe un discurso considerado nacional en este sentido que ha sido liderado por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), así como discursos de actores estratégicos que se traducen en iniciativas específicas, pero que tienen figuras importantes que los soportan, a la vez que existen discursos institucionales y empresariales nacionales que permiten pensar la ciencia abierta y la ciencia ciudadana desde una especificidad contextual. Es así como el CONACYT presentó en 2018 la única propuesta que ha presentado a la fecha sobre Ciencia Abierta sostenida en seis ejes (Programa de Repositorio, Programa de Revistas, Conectividad, Programa de Comunicación Pública de la Ciencia, Consorcio Nacional de Recursos de Información Científica y Tecnológica, CONRIECYT, Sistema Integrado de Información sobre Investigación Científica, Desarrollo Tecnológico e Innovación, SIICYT), muchos de estos proyectos han quedado prácticamente en el olvido, en incluso el de Comunicación Pública de la Ciencia, lo que se sabe es que durante el periodo en que salió la propuesta de Ciencia Abierta se dedicó un fondo especial para proyectos en este sentido, específicamente en el año 2019, con propuestas de museos científicos, grupos enfocados a compartir propuestas de popularización de la ciencias entre otros.

De facto no se ha presentado una propuesta que derogue la anterior, que data del año 2018 y con un gobierno diferente al actual, el Consejo ha promovido y apoyado otros proyectos más cercanos a la ciencia ciudadana como una base de datos abierta sobre personas desaparecidas en el país y de los seis ejes el único que sigue relativamente vigente es el Repositorio Nacional y algunos apéndices de proyectos aprobados en el pasado. Por ejemplo para el tema de revistas no se ha vuelto a incluir ninguna y no se ha publicado una nueva forma de catalogación o inclusión al Índice, para el año 2023 la página que mostraba las revistas incluidas en el índice fue dada de baja, y para el caso de CONRIECYT y SIICYT son proyectos que se encuentran prácticamente en desuso.

Sobre otras estrategias de apertura que resaltan en el país se reconoce a REDALYC y LATINDEX, soportadas por actores como Ana María Cetto, Arianna Becerril y Eduardo Aguado, quienes han trabajado mayormente con la visibilidad de las publicaciones periódicas de la región inicialmente y en un segundo momento se han extendido con propuestas como AmeliCA, sin embargo estos esfuerzos se siguen circunscribiendo al trabajo de las propias comunidades científicas y el rechazo al pago de los cargos de procesamiento de artículos (APC) que se han vuelto populares como pseudo propuesta de apertura de la ciencia. En muchos países las propuestas de apertura se han traducido en acuerdos “transformadores” o transformativos con grandes consorcios editoriales para gestionar el pago de los cargos por procesamiento de artículos ya sea por país o por institución que han derivado en un poder fáctico de las grandes editoriales sobre el conocimiento, destacando además el trabajo gratuito que realizan los revisores por pares.

Para el caso de las Universidades mexicanas destaca el trabajo de la Universidad Autónoma del Estado de México con su Oficina de Conocimiento Abierto (OCA), el Tecnológico de Monterrey con el liderazgo en propuestas de Repositorios de literatura y de Recursos Educativos Abiertos (REA), la Universidad Autónoma de Zacatecas con la Oficina de Ciencia Abierta y esfuerzos de otros centros de investigación e instituciones por dar a conocer los resultados del trabajo científico/tecnológico que realizan. La mayoría de los esfuerzos por compartir esta información tienen como base trabajos con el uso de software libre, como los realizados desde el Public Knowledge Project de la Simon Fraser University como el Open Journal System (OJS) para revistas y para eventos académicos, el Open Monograph Press (OMP) para libros y el Open Preprints Systems (OPS) para los preprints y por otro lado el Dspace, iniciado por HP y desarrolladores del Instituto de Tecnologías de Massachusetts para Repositorios que es la plataforma más utilizada en México para gestionar los repositorios de cualquier tipo, todo como tecnologías Open Source.

Lo que llama la atención es que la relación con iniciativas como el PKP las tienen empresas privadas o consultores enfocados en ofrecer soluciones para el apoyo de la ciencia abierta que son los que desde hace por lo menos 20 años han trabajado de forma estrecha en esfuerzos de desarrollo de soluciones y propuestas para atender la necesidad de apertura de la ciencia, en este sentido se ha tenido una colaboración estrecha con instituciones educativas y de investigación que han permitido mantener las opciones de negocios, pero que también los han hecho parte importante de la comunidad. Destaca entonces que en lo que se refiere a la Ciencia Abierta existe relación entre la gobernanza (CONACYT), la institución educativa y de investigación y la empresa privada para llegar a consolidar proyectos que coadyuven a que el conocimiento sea más accesible a otras esferas.

El objetivo de la investigación es reconocer los esfuerzos de ciencia ciudadana con base en México o con participantes mexicanos, que permitan reconocer hacia dónde se ha llegado, con qué herramientas y cuáles son los temas pendientes. En un primer momento se hace una relación de proyectos encontrados para en un segundo hacer un análisis más profundo de tres proyectos, para eso se usa la propuesta de meta síntesis usando las variables propuestas para el análisis de ciencia ciudadana sugeridas por Sanabria-Z et al. (2022). Se busca presentar experiencias de la región, y la meta síntesis

de algunas de ellas para que sirva como ejemplo y reconocimiento del trabajo de ciencia ciudadana que se hace en el país, desde antes de que existiera la recomendación de UNESCO (2021) y de que se empezara a hablar de Ciencia Abierta como el nuevo paradigma de investigación (Anglada y Abadal, 2021)

MÉTODOS Y MATERIALES

Se propone como estrategia metodológica una descripción de propuestas de ciencia ciudadana en México, usando la herramienta de meta síntesis, es decir una propuesta basada en evidencia o en la información existente sobre diferentes proyectos de acción que tengan que ver con la comunicación pública o uso del conocimiento de la información encontrada sobre los diferentes proyectos, que después son catalogados bajo la propuesta de Sanabria et al. (2022), usando como criterios de inclusión que sean propuestas mexicanas, enfocadas a acercar conocimiento a otras audiencias y que tengan que ver con las propuestas de ciencia abierta emanadas desde el ámbito internacional.

Se parte de un mapeo amplio de experiencias encontradas a través de entrevistas a ocho actores estratégicos, para después enfocarse en casos específicos que resultan relevante por su historia, sus resultados o sus posibilidades a futuro, de esta forma el análisis bajo las variables propuestas por la literatura se centra en tres experiencias específicas que son Recreación en Cadena, Capítulo mexicano de Creative Commons y el Repositorio de documentación sobre desapariciones en México pero resulta importante compartir el mapeo completo que se tiene de experiencias, pues esta información puede enriquecer futuras investigaciones o propuestas de política pública.

Los criterios de inclusión para el presente mapeo son las siguientes: el hecho de que respondan a la necesidad de acercar la ciencia o la información a otras audiencias, diferentes a las tradicionales, que han creado una línea recta entre el poder político y económico y los saberes. Algunos autores como Sanabria- et al. (2022) proponen algunos componentes del umbral de Ciencia Ciudadana que son: Conciencia del contexto, involucramiento de los ciudadanos, Aprovechamiento de la infraestructura, Innovación tecnológica, Innovación educativa, Alcance y Escala, Creación de redes, pensamiento complejo, que sugieren en un trabajo donde se analizaron propuestas de ciencia ciudadana encontradas y clasificaron en diferentes niveles o dimensiones, a saber: Dimensión CC Limitada, Dimensión CC Umbral, Dimensión CC Ciclo completo, a partir de un trabajo etnográfico se buscó información sobre orígenes, experiencias y elementos notables de cada una de las tres experiencias de ciencia ciudadana reseñadas de forma más profunda; se hizo una búsqueda de la información por su parte en el sitio oficial para encontrar información que pudiera ser útil para la meta síntesis, como estudio de caso.

Tabla 1

Dimensiones y componentes críticos para la contribución holística de proyectos de CC

Dimensiones Componentes	CC Limitada (Línea de base, insumos)	CC Umbral (Transición productos/resultados)	CC Ciclo completo (Cumplimiento de impacto)
Conciencia del contexto	Participación o réplica de un proyecto existente	Mejora de un proyecto existente	Lanzamiento de un proyecto de tema original
Involucramiento ciudadano	Pasivo: sigue a un líder	Co-crea una propuesta	Lidera un proyecto
Aprovechamiento de la infraestructura	Ninguna o mínima interacción con la infraestructura disponible	Interacciones moderadas dentro de la infraestructura disponible	Mejora las interacciones dentro de la infraestructura

Innovación tecnológica	Uso pasivo de tecnologías de bajo nivel	Adaptación de la tecnología	Creación de tecnologías y/o uso de tecnologías avanzadas
Innovación educativa	Falta de enfoque educativo	Incrementa el uso de recursos educativos	Propone recursos utilizables para la educación formal y no formal
Alcance y escala	Número de participantes: local Número de lugares donde se recogen los datos	Número de participantes nacional Número de lugares donde se van a recoger los datos	Número de participantes: mundial Número de lugares donde se recogen los datos
Creación de redes	Una o dos hélices	Interacción de tres hélices	Interacción de cuatro o cinco hélices que concluyen con políticas públicas
Pensamiento complejo	Ninguna o solo una de las subcompetencias de desarrollo	Se desarrollan dos o tres de las subcompetencias	Se desarrollan las cuatro subcompetencias

Nota: Los ocho componentes son fundamentales para la contribución holística de proyectos de CC

En la Tabla 1 se relacionan componentes con dimensiones de la ciencia ciudadana y sirve como guía para realizar la metasíntesis de algunas experiencias de ciencia ciudadana en el país que se analizan en este trabajo, cada una de las tres experiencias será posicionada en alguna de las dimensiones de CC, de acuerdo a la integración o cumplimiento de los componentes que se detallan en la Tabla. De esta forma las variables sirven para dar luz sobre las intenciones y los avances y alcances de los proyectos, de forma que se pueda mostrar un panorama de la forma de organización, los ideales y los resultados a la fecha de algunos proyectos.

RESULTADOS

Mapeo de experiencias

Como parte del trabajo con propuestas de ciencia abierta a continuación se presentan algunas experiencias de Ciencia Ciudadana vigentes en el país, que se consideran clave para recuperar la historia de apertura de la ciencia en México, pero sobre todo de trabajo en red para llevar saberes o información a nuevas audiencias. La información no está presentada en ningún orden específico ni presenta información a profundidad sobre los diferentes proyectos.

- Recreación en Cadena, la Red Mexicana de Ciencia Recreativa.
- Repositorio de documentación sobre desapariciones en México (COLMEX, UNAM, IBERO). base de datos del RDDM.
- Comunidad REA
- Comunidad software libre. Sección Mexicana del proyecto GNU. Este festival se mantiene de forma colaborativa por miembros y activistas que fomentan el uso de software libre en distintos niveles de la sociedad y realiza un festival anual.
- Red Mexicana de Bibliotecas Agropecuarias (REMBA) con el objetivo de facilitar el acceso abierto a las publicaciones que aportan las instituciones mexicanas en el ámbito agropecuario, agroecológico y forestal
- Capítulo Mexicano de Creative Commons.

- Public Knowledge Project (PKP) Scholarly Publishing Conference en el año 2013, organizado por el Public Knowledge Project (PKP) en colaboración con la Universidad Nacional Autónoma de México
- Cátedra UNESCO-ICDE Movimiento Educativo Abierto para América Latina
- AmeliCA. Propuesta fundada en 2018 a partir de la experiencia de Redalyc que busca fungir como una estructura sostenible para impulsar el desarrollo integral de la Ciencia Abierta en el Sur Global.
- Equipo de trabajo para la transformación digital de la educación, EDUTRADE es una propuesta articulada desde la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES)
- Red Universitaria de Aprendizaje MX (RUA). Esfuerzo que data del 2017, de la Universidad Nacional Autónoma de México por desarrollar una plataforma de Recursos Educativos Abiertos
- Memoria México, Recursos Activos de Memoria (RAM), propuesta del Gobierno de México cuya intención es conjuntar en este repositorio archivos digitales relacionados con la historia y expresiones culturales de México, que provienen de instituciones públicas y privadas, todo bajo principios de Acceso Abierto y software libre.
- El Proyecto Aprendizajes Abiertos y a Distancia en la Educación Superior (AADES) de la Universidad Abierta y a Distancia.
- Archivo Histórico de la Real Caja de Zacatecas Software de reconocimiento óptico de imágenes (OCR), acceso equitativo e inclusivo (ODS) <https://n9.cl/kbq96>

En esta sección se muestra el resultado de un mapeo somero de experiencias de CC, sin una descripción de cada experiencia o análisis de datos, pues enseguida se describe la información de las tres experiencias que se analizan en el marco de los niveles planteados por Sanabria et al. (2022)

Metasíntesis

Dentro de los 14 proyectos de trabajo presentados se eligen tres para realizar la metasíntesis, bajo las variables para ciencia ciudadana (financiamiento compartido, producción colectiva, voluntariado científico, ciencia ciudadana y participativa). Se toma en cuenta que los proyectos tengan una historia de trabajo y consolidación de sus actividades, así como relaciones que permitan seguir trabajando en temas de ciencia ciudadana y los proyectos son:

Recreación en Cadena, la Red Mexicana de Talleristas de Ciencia. Como resultado de apoyos de fondos CONACYT de comunicación pública de la ciencia y previos y de un proceso organizativo de más de 20 años nace esta red en el año 2016. Dentro de su página web (<https://sites.google.com/view/recreacionencadena/principal?authuser=0>) se encuentra la información de sus actividades que entre sus éxitos y funciones tiene la realización de un evento académico anual, la impartición de talleres de ciencia, la publicación de manuales de trabajo y sistematizaciones de talleres de ciencia recreativa, así como la capacitación a escuelas, instituciones para realizar este tipo de talleres. Está compuesta por 15 grupos de comunicación pública de la ciencia de 8 estados del país quienes realizan trabajos de forma individual y colaborativa en el transcurso del año y que trabajan en red para la gestión de proyectos y de actividades estratégicas como trabajo de talleres para niños de forma simultánea en varios estados (Sumaciencia) y otras actividades.

Sobre las variables de estudio propuestas se parte de la *conciencia del contexto* pues los iniciadores de esta Red tienen trabajando con propuestas de acercamiento a temas de ciencia de forma lúdica por décadas, previo a los apoyos específicos de CONACYT a este tema y tiene comprobado que este formato es muy útil para acercar a la jóvenes y niños a estas temáticas (García-Guerrero y Lewenstein, 2020 y 2022). Conocen la necesidad de acercar a estas poblaciones a los temas de STEM y tienen

trabajando en ello décadas, y también son conscientes del reforzamiento que vienen con el tema de ciencia abierta. En lo que se refiere al *involucramiento de los ciudadanos* todos los grupos y por tanto la Red trabajan bajo un esquema de voluntariado (en muy pocos casos con algún apoyo económico, como beca) y son los voluntarios quienes realizan los talleres en plazas, escuelas y prácticamente cualquier sitio, y este involucramiento ha quedado claro en el hecho de que algunos asistentes a clubes de ciencia se han convertido luego en voluntarios de trabajo, además el involucramiento queda latente en la participación de personas en diferentes talleres y el interés por formar parte de los grupos una vez que los conocen.

Sobre el *aprovechamiento de la infraestructura*, llama la atención el acceso a fondos CONACYT y la relación que tienen algunos de estos grupos con museos de ciencia y con instituciones educativas y de gobierno; en lo relacionado a *Innovación tecnológica e Innovación educativa*, esta tarea resulta constante pues todo el tiempo los grupos buscan formas de realizar talleres que sean atractivos para los niños y para audiencias múltiples, y que presenten temas de ciencia. Sobre el *Alcance y Escala* del proyecto este es amplio, pues si bien los talleres son pensados para audiencias infantiles, terminan siendo una opción amplia para cualquier tipo de ciudadano, y aquellos que despiertan un interés con las actividades lúdicas después se acercan para conocer más, replicar algunos experimentos en escuelas y grupos sociales o hasta pertenecer a los grupos o recomendar a alguien que pudiera pertenecer, lo que lleva a otra de las variables que es la *Creación de redes*, pues éstas se crean por cada grupo, donde los asistentes a talleres recomiendan el trabajo o los mismos miembros de los grupos hacen promoción de las actividades y todo resulta en nutridas asistencias a las actividades y en grupos de trabajo que permiten sostener las variadas actividades y en otro momento la propia Recreación en cadena es muestra de la creación de redes, pues a nivel nacional se han podido organizar en proyectos y actividades específicas y los miembros son cada vez más finalmente en el tema de *pensamiento complejo* se tiene que es algo que resulta una preocupación constante pues la forma de realizar los talleres o los eventos se relaciona con el pensamiento de orden superior y los posibles aprendizajes que tomen en cuenta la resolución de problemas y el pensamiento crítico.

Capítulo Mexicano de Creative Commons. Creado en el año 2008, que permitió impulsar la discusión en temas relacionados con los derechos de autor, la cultura libre, el acceso abierto y la conformación de versiones mexicanas de licencias abiertas, así como la publicación de materiales de difusión relacionados con la publicación en abierto. Y con un nuevo capítulo en 2019 liderado por una activista de la cultura y el software libre y la Universidad Autónoma Metropolitana y con 11 miembros activos, con participación a manera de voluntariado. Las principales actividades son: promoción de licencias, incidencia en espacios públicos, fomento de recursos para el acceso público, formación de comunidad y trabajo jurídico.

Siguiendo las variables propuestas en el trabajo se parte de la *Conciencia del contexto*, se trata del reconocimiento de la importancia para el conocimiento de los esfuerzos de la tecnología computacional, ética hacker, la seguridad y la vigilancia, lo que lleva a buscar opciones de acceso a la información, sobre el *involucramiento de los ciudadanos* la cultura de software libre se maneja como una comunidad de programación y una propiedad colectiva de los esfuerzos, parecido a la idea de bienes comunes del conocimiento (Hes y Ostrom, 2016), sobre el *Aprovechamiento de la infraestructura* se relaciona por el hecho de que este capítulo de creative commons se relaciona con un proyecto internacional abarcador y que tiene una amplia historia de trabajo sobre licenciamientos para la información disponible sobre diferentes temas; para el tema de *Innovación tecnológica e Innovación educativa* resulta importante por la búsqueda por dar a conocer una forma de compartir el conocimiento bajo determinada guía y de buscar conocer legislaciones para promover una cultura libre y derechos digitales amplios; así en lo que se refiere a *Alcance y Escala* es importante destacar que este capítulo mexicano es parte de una iniciativa amplia que ha sido cada vez más aceptada como licenciamiento

de las cosas que se quieran compartir en línea, lo que lleva a hablar de la *Creación de redes* necesaria para impulsar una iniciativa global, donde parte importante es el principio ético del software libre, propuesto por Richard Stallman quien propuso la libertad de usar, estudiar, distribuir y mejorar códigos fuente, lo que lleva a pensar en un *pensamiento complejo* de aprendizaje y colaboración colectiva para el mejoramiento continuo de proyectos o productos computacionales y en este caso específico de licencias para proteger cualquier conocimiento que se decide poner en abierto.

El Repositorio de documentación sobre desapariciones *en México* (<https://rddm.mx/>) nace como un proyecto de acceso a la información gubernamental, apoyado por fundación McArthur y puesto en marcha por instituciones educativas (COLMEX, UNAM, IBERO), como propuesta de ciencia abierta, no solo de acceso a la información sino de esfuerzo conjunto entre gobierno e instituciones educativas para poner en acceso abierto toda la información compilada de notas periodísticas, documentos legales, archivos, libros, entre otros.

El proyecto da cuenta de la *Conciencia del contexto* pues se vive un terrible momento de desapariciones forzadas y se busca en proyectos de ciencia abierta, en este caso específico los repositorios como manera de poner a disposición documentos que permitan dar más información a la sociedad sobre el tema, siendo la información un tema central de la no localización de miles de desaparecidos, esto hace que el *involucramiento de los ciudadanos* en este proyecto se vea como algo lógico, pues existen numerosas familias en búsqueda de alguno de sus miembros, lo que hace necesario este proyecto y sus posibles derivaciones. Sobre el Aprovechamiento de la infraestructura es claro que hay una relación con varios niveles de gobierno, para obtener diferentes archivos que aparecen en la plataforma y que podrían servir como datos para localización o para la toma de decisiones; la compilación de esta información supone una *Innovación tecnológica*, y *Innovación educativa* pues pone a disposición información sensible que puede ser utilizada no sólo por autoridades sino por familiares y encargados de búsqueda, lo que hace que exista una educación o alfabetización informacional sobre temas de Estado; se supone que el proyecto está creado para ofrecer información abierta, lo que implica que su *Alcance y Escala* sean los más amplios posibles de forma que la información sirva para diferentes temas; sobre la *Creación de redes* en un primer momento se trata de una red entre gobierno e instituciones académicas y después en la creación de redes de información sobre temas de seguridad nacional, por último el pensamiento complejo aparece al ofrecer información para la resolución del problema de desaparición en México, pues se pretende dar a la información un papel importante.

A continuación se presenta una tabla donde se muestra la dimensión de CC ciudadana alcanzada por cada proyecto en cada uno de los componentes considerados, que puede ser Limitado, en el Umbral y de ciclo completo

DISCUSIÓN

Los esfuerzos de Ciencia Ciudadana son cada vez más reconocidos y necesarios al ser el conocimiento la matriz productiva, frente a la crisis del capitalismo, por tanto el rescate, análisis y presentación de experiencias sirve como reconocimiento y como ejemplo para otro tipo de trabajos que puedan surgir en el futuro en este sentido. La ciencia ciudadana tiene la particularidad que se trata de esfuerzos donde la misma ciudadanía aporte datos o se vuelve parte del proceso de identificación, validación, construcción y difusión del conocimiento y las experiencias que se eligieron para la metasíntesis muestran la gama de posibilidad de acción bajo esta etiqueta, pues son propuestas de trabajo con objetivos y rutas de trabajo muy diferentes, y que tienen en común la inclusión del elemento ciudadano en algunas de sus etapas o en todo el proceso de trabajo.

Los tres ejemplos reseñados y analizados a profundidad dan cuenta de los actores principales de ciencia ciudadana en el país, que son instituciones gubernamentales, instituciones académicas, iniciativa privada, y activistas de la información. Se trata de

esfuerzos muy diferentes que tienen en común el acceso a la información y la posibilidad de involucrar a la sociedad no solo en el consumo sino en la creación de herramientas para compartir información o de conocimiento específico, ya sea sobre un tema social que es muy preocupante o sobre la forma de conocer de ciencias específicas o tecnologías. México presenta esfuerzos que pueden ser combinados o enriquecidos entre sí, y que tienen en común el deseo por compartir o dar a conocer información social, y sobre ciencia y tecnología que presumiblemente abonen al desarrollo humano.

El mapeo y meta síntesis presentados en el presente trabajo dan cuenta de la historia de trabajo hacia la apertura de la ciencia que hay en México, pues la mayoría de las propuestas son previas a la propuesta de Ciencia Abierta nacional (2018) y al boom de trabajo bajo este nuevo paradigma (Anglada y Abadal, 2018) y se trata además de propuestas organizativas que se encuentran bastante consolidadas y que son capaces de realizar diferentes proyectos y actividades, resalta también el hecho de que existe un trabajo interinstitucional con relaciones continuas con gobierno y la iniciativa privada, con posibilidades de trabajo colaborativo constante, no solo a nivel nacional sino internacional.

Es importante destacar que para el tema de ciencia ciudadana destaca la relación que se tiene a los apoyos por parte de CONACYT o fundaciones, pero también la posibilidad de trascender esa necesidad ya cuando se tiene un grado de consolidación y eso ha hecho que exista una relación entre proyectos de ciencia ciudadana específicamente y de ciencia abierta de forma más amplia, con una línea que es difícil de distinguir. Pues la ciencia ciudadana implica esfuerzos para que la población en general se involucre en esfuerzos de creación y consumo de conocimiento y México tienen propuestas de trabajo hacia la apertura previo a que la ciencia abierta se convirtiera en el canon de trabajo mundial.

CONCLUSIONES

Siguiendo los objetivos del trabajo se concluye que resulta importante reseñar, recuperar e involucrarse con estas y otras iniciativas existentes, pues el país tiene una larga historia de esfuerzos para la apertura del conocimiento y la información y existe el riesgo de que las propuestas internacionales aplasten este tipo de iniciativas que nacen de la necesidad y del compromiso de colectivos que ven en el acceso a la información un elemento nodal para el desarrollo del país. Las experiencias de trabajo en red a nivel nacional e internacional muestran el compromiso y la capacidad de trabajo a diferentes niveles por la apertura y el acercamiento de otros grupos a la ciencia y la información y muchos de los esfuerzos pueden servir como ejemplos regionales e internacionales de trabajo para la resolución de problemas, para incentivar vocaciones científicas y para promover el trabajo colaborativo de acceso abierto a un nivel general. Los proyectos presentados son entonces muestra de la recuperación de la memoria, de las capacidades y de la información internacional para que el conocimiento sea parte del crecimiento del país.

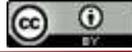
Al revisar las experiencias presentadas en el texto se puede reconocer en la ciencia ciudadana una oportunidad, para los países en vías de desarrollo, por recuperar y promover este tipo de prácticas o esfuerzos como una ruta de trabajo que permite enriquecer el conocimiento, la obtención de datos, la información y con esto las rutas y vocaciones científicas y el acceso a la información. En un momento en que el saber científico y la información han cobrado gran relevancia para la vida económica y social es importante promover rutas de trabajo y experiencias que permitan sentar la guía para el trabajo presente y futuro.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Anglada, L., y Abadal, E. (2018) ¿Qué es la ciencia abierta? Anuario ThinkEPI, 12, 292–298. <https://doi.org/10.3145/thinkepi.2018.43>

- Bolici, F., y Colella, N. A. (2019). How to Design Citizen-Science Activities: A Framework for Implementing Public Engagement Strategies in a Research Project. *Lecture Notes in Information Systems and Organization*, 27, 149-162. https://doi.org/10.1007/978-3-319-90500-6_12
- Bonney, R., Cooper, C., y Ballard, H. (2016). The Theory and Practice of Citizen Science: Launching a New Journal. *Citizen Science: Theory and Practice*, 1(1), p. 1. <https://doi.org/10.5334/cstp.65>
- Cappa, F., Laut, J., Porfiri, M., y Giustiniano, L. (2018). Bring them aboard: rewarding participation in technology-mediated citizen science projects. *Computers in Human Behavior*. <https://acortar.link/VTPwXa>
- Finquelievich, Susana, & Fischnaller, Celina. (2014). Ciencia ciudadana en la Sociedad de la Información: nuevas tendencias a nivel mundial. *Revista iberoamericana de ciencia tecnología y sociedad*, 9(27), 11-31. Recuperado en 01 de noviembre de 2023, de <https://n9.cl/wk9la>.
- García-Guerrero, M. y Lewenstein, B. V. (2022) Characterizing science recreation workshops: the 'guerrilla' of science communication, *International Journal of Science Education, Part B*, DOI: 10.1080/21548455.2022.2123260
- García-Guerrero, M. y Lewenstein, B. V. (2022) From experience to theory: Science recreation workshops as a practice-led approach in informal environments for science learning. *Cultures of Science* 5:1, pages 33-49.
- Haklay, M. (2018). Participatory citizen science. En S. Hecker, M. Haklay, A. Bowser, Z. Makuch, J. Vogel, y A. Bonn (Eds.), *Citizen Science: Innovation in Open Science, Society and Policy*. UCL Press. *Innovation in Open Science, Society and Policy*. UCL Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctv550cf2.11>
- Hecker, S., Bonney, R., Haklay, M., Hölker, F., Hofer, H., Goebel, C., Gold, M., Makuch, Z., Ponti, M., Richter, A., Robinson, L., Iglesias, J.R., Owen, R., Peltola, T., Sforzi, A., Shirk, J., Vogel, J., Vohland, K., Witt, T., y Bonn, A. (2018). Innovation in Citizen Science –Perspectives on Science-Policy Advances. *Citizen Science: Theory and Practice*, 3(1), p. 4. <https://doi.org/10.5334/cstp.114>
- Hennig, S., Hölbling, D., Ferber, N., y Tiede, D. (2019). Framework and components for citizen science projects –the citizenmorph project [Rahmenkonzept und komponenten für citizen-science-projekte –das projekt citizenmorph]. *AGIT-Journal für Angewandte Geoinformatik*, 5, 2-13. <https://doi.org/10.14627/537669001>
- Hess C. y Ostrom E. eds (2016) *Los bienes comunes del conocimiento*, Traficantes de sueños, Quito, Ecuador.
- Hiller, S. E., Whitehead, A., y Kitsantas A. (2019). Enhancing stem motivation through citizen science programs: A framework for educators and researchers. *Enhancing STEM Motivation through Citizen Science Programs*, 4-26. Hultquist, C. and Cervone, G. (2017). Citizen monitoring during hazards: validation of Fukushima radiation measurements. *GeoJournal* 83, 189–206. <https://doi.org/10.1007/s10708-017-9767-x>
- Katapally, T. R. (2019). The SMART framework: Integration of citizen science, community-based participatory research, and systems science for population health science in the digital age. *JMIR mHealth and uHealth*, 7(8). <https://doi.org/10.2196/14056>
- Li, E., Parker, S. S., Pauly, G. B., Randall J. M., Brown B. V., y Cohen, B. S. (2019). An Urban Biodiversity Assessment Framework That Combines an Urban Habitat Classification Scheme and Citizen Science Data. *Frontiers in Ecology and Evolution*, 7. <https://doi.org/10.3389/fevo.2019.00277>
- Lotfian, M., Ingensand, J., y Brovelli, M. A. (2020). A framework for classifying participant motivation that considers the typology of citizen science projects. *ISPRS International Journal of Geo-Information*, 9(12). <https://doi.org/10.3390/ijgi9120704>

- Ruiz-Mallén, I., Riboli-Sasco, L., Ribault, C., Heras, M., Laguna, D., y Perié, L. (2016). Citizen Science: Toward Transformative Learning. *Science Communication* 38(4), 523-534. <https://doi.org/10.1177/1075547016642241>
- Sarango-Lapo, C. P., Mena, J., y Ramírez-Montoya, M. S. (2017). Teachers' Digital Skills training by using the Educational Innovation based on Evidence methodology (EIBE). In J. Mena, A. García-Valcárcel, F. García-Peñalvo, M. Martín (Eds.), *Search and Research: Teacher Education for Contemporary Contexts*. Edicions Universidad de Salamanca. 1005–1014.
- Sanabria-Z-Z, J., Molina-Espinosa, J-M., Alfaro-Ponce, B., y Vycudílková-Outlá, M. (2022). Umbral para Proyectos de Ciencia Ciudadana: el Pensamiento Complejo como Impulsor de Desarrollo Holístico. *RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 25(2), (preprint version). <https://doi.org/10.5944/ried.25.2.33052>.
- Torres, D.; Fernández, A. (2016). Formas de participación en Ciencia Ciudadana. Docentes en línea. En *Memoria Académica*. Disponible en: <https://n9.cl/4w7y6>



ELEMENTOS CONCEPTUALES DE LAS PERSPECTIVAS FILOSÓFICAS DEL CONOCIMIENTO PARA ESTUDIAR EL SALARIO EMOCIONAL

CONCEPTUAL ELEMENTS OF THE PHILOSOPHICAL PERSPECTIVES OF KNOWLEDGE FOR THE STUDY OF EMOTIONAL SALARY

Sandra Margarita Rubio Avila¹

Recibido: 2023-07-15 / Revisado: 2023-09-18 / Aceptado: 2023-11-03 / Publicado: 2024-01-01

Forma sugerida de citar: Rubio-Ávila, S. M. (2024). Elementos conceptuales de las perspectivas filosóficas del conocimiento para estudiar el Salario Emocional. *Revista Científica Retos de la Ciencia*. 8(17). 96-103. <https://doi.org/10.53877/rc.8.17.20240101.8>

RESUMEN

Hoy en día existe un creciente interés sobre la generación de ambientes organizacionales favorables, la motivación y bienestar laboral. Entre los constructos emergentes se encuentra el salario emocional, entendido como los elementos intrínsecos y extrínsecos del ambiente de trabajo que genera motivación y bienestar laboral; sin embargo, el constructo ha sido abordado desde diferentes enfoques y contextos, por lo que se hace necesario acercarse desde la ciencia para dar explicación a la variable latente. El objetivo del presente trabajo es identificar los elementos conceptuales de las perspectivas filosóficas del conocimiento para estudiar el salario emocional. Se hizo una revisión bibliográfica mediante una macro búsqueda que permitió la identificación de los documentos referentes al tema de investigación de fuentes primarias y secundarias. Como resultado de la macro búsqueda se identifica que el constructo puede abordarse desde una perspectiva constructivista y neo positivista dado que se enfatiza la verificación empírica y análisis lógico del lenguaje como base del conocimiento. Después de analizar la matriz de corrientes filosóficas se sugiere hacer abordajes desde la fenomenología debido a que es una excelente fuente de información para la explicación de lo que significa el salario emocional para las personas trabajadoras y puede aportar información relevante para el diseño del instrumento de evaluación del constructo, ya sea mediante la triangulación de datos o el análisis cualitativo de la misma.

Palabras clave: constructivismo, neopositivismo, perspectivas filosóficas, salario emocional.

¹ Doctora en Ciencias de la Salud Ocupacional. Universidad de Guadalajara, México. Sandra.rubio@udg.mx / <https://orcid.org/0000-0003-4281-0514>

ABSTRACT

There is a growing interest today in generating favorable organizational environments. Among the emerging constructs is the emotional salary, understood as the intrinsic and extrinsic elements of the work environment that generates motivation and labour welfare; however, the construct has been examined from different approaches and contexts, so it is necessary to use a scientific approach to explain the latent variable. The objective of this paper is to identify the conceptual elements of the philosophical perspectives of knowledge for the study of emotional salary. A bibliographic review was made through a macro search that allowed the identification of documents related to the research topic from primary and secondary sources. It is shown that the construct can be approached from a constructivist and neo-positivist perspective since it emphasizes empirical verification and logical analysis of language as the basis of knowledge. Approaches from phenomenology are suggested as it is an excellent source of information for the explanation of what the emotional salary means for working people and can provide relevant information for designing the appropriate instrument of evaluation for the construct, either through triangulation of data or the qualitative analysis thereof.

Keywords: constructivism, neopositivism, philosophical perspectives, emotional salary.

INTRODUCCIÓN

En la era contemporánea, donde los avances tecnológicos y las transformaciones sociales están en constante evolución, el bienestar y motivación laboral ha adquirido una mayor importancia. El enfoque tradicional que consideraba únicamente a la remuneración pecuniaria como la principal motivación de los individuos en su entorno laboral ha evolucionado hacia una comprensión más holística de la experiencia en los centros de trabajo. En este contexto, el constructo Salario Emocional ha emergido como un factor determinante para comprender y medir los elementos de la organización que generan motivación y fidelizan al usuario interno.

No obstante, el concepto Salario Emocional ha sido abordado desde diferentes contextos y enfoques, que permiten una variedad de definiciones, objetivos y elementos. En el presente trabajo se entiende y aborda el conocimiento a través de las corrientes epistemológicas o perspectivas filosóficas del mismo, que permiten validar teorías, conocimiento y especificar concretamente que tipo de evidencias se presentarán para comprobarlo (Navarro, 2015).

Por otra parte, el salario emocional es un concepto difundido de forma limitada, cuyo análisis vale el esfuerzo dado la baja evidencia de conocimiento teórico y práctico y la necesidad de incrementar el bienestar de la persona trabajadora (Rocco, 2009; Gómez, 2011; Eraso y Nieto, 2011; Aranda, Rubio, González, Flores y Guzmán, 2018).

Entre los primeros registros del concepto de salario emocional se encuentra el de Huete en el 2003 en el libro *Servicios & Beneficios*. La fidelización de clientes y empleados. El autor presenta un modelo de gestión de negocios que sugiere el establecimiento de vínculos emocionales con los clientes y personas trabajadoras con énfasis en los elementos que generan rentabilidad y crecimiento a la empresa.

Dicha rentabilidad a través de la satisfacción del cliente y crecimiento de la empresa mediante la satisfacción del trabajador; reconoce que la satisfacción del trabajador está condicionada por la creación de valor emocional que la empresa genera para sus empleados.

El modelo de servicios & beneficios establece una vinculación entre las condiciones idóneas del trabajo y la contribución que el trabajador realiza al resultado final del servicio y destaca que "La mayoría de las contribuciones con las que un empleado hace especial un servicio dependen de su propia iniciativa: las hará, si quiere, si le da la gana" (Huete, 2003, p. 157); es decir, existe la libertad en las personas trabajadoras sobre tomar la

decisión de contribuir con la calidad de los servicios, que está relacionada con la satisfacción del mismo en las condiciones de trabajo, la necesidad de aprender y el placer de hacer el trabajo. Respecto a la definición del concepto de salario emocional se encuentran las siguientes:

Tabla 1

Línea del tiempo de salario emocional

Autor	Definición	Año
Luis María Huete	“La capacidad de conseguir que las personas se sientan bien pagadas por su esfuerzo, con algo más que dinero” (p.156).	2003
Francisco Gay Puyal	“Cualquier forma de compensación, retribución, contraprestación...no monetaria, que recibe un empleado a cambio de su aportación laboral” (p.45).	2006
Inés Temple	“Todas aquellas razones no monetarias por las que uno trabaja contento, es clave para que las personas se sientan a gusto, comprometidas y bien alineadas en sus respectivos trabajos” (p.3).	2007
María Teresa Rocco	“Se refiere a factores no relacionados con el sueldo económico, sino con otro tipo de factores que pueden contribuir a aumentar la satisfacción de los empleados y a asegurar su permanencia en una organización (p.23).	2009
Claudia Gómez R.	Identificado como lo que la organización puede ofrecer a los empleados y que hace la diferencia entre ésta y su competencia (p.6).	2011
Rocío Guzmán Lovera	“[...] es la capacidad del colaborador para elegir de acuerdo con sus requerimientos particulares, resaltando la flexibilidad como eje del mismo.	2018
Michelle Montalvo Poveda	“[...] conjunto de beneficios intangibles que entrega la empresa a sus colaboradores en forma de refuerzo para la remuneración económica, se implementa con el objetivo de complementar el sueldo tradicional a través de compensaciones no económicas, y finalmente para generar en los colaboradores fidelidad y compromiso hacia la organización (p.27).	2018
Juan Diego Betancur. Víctor Daniel Gil y Luis Fernando Quintero	“[...] debe ser, desde la planeación estratégica de la compañía, un objetivo organizacional que se convierta en política, para que genere en el colaborador motivación y satisfacción al realizar sus actividades con gusto y placer” (p.40).	2018
Daniel Torres Flores	Elementos intangibles entregados de manera creativa, como una retribución no económica que mejora el ambiente laboral	2023

Fuente: *Elaboración propia con base en la literatura consultada*

Se entiende por salario emocional como los elementos intrínsecos y extrínsecos del ambiente de trabajo que generan motivación y satisfacción (Rubio, et. Al, 2020).

El Objetivo general del presente trabajo, es identificar los elementos conceptuales de las perspectivas filosóficas del conocimiento para estudiar el salario emocional.

No se encontraron posturas filosóficas del conocimiento es los artículos científicos relacionados con la medición de salario emocional. De ahí la importancia de la aportación al abordaje de la producción del conocimiento.

METODOLOGÍA

Se realizó una revisión bibliográfica mediante una macro búsqueda que permitió la identificación de los documentos referentes al tema de investigación de fuentes primarias y secundarias. La metodología propuesta compone de tres fases: definición del problema,

búsqueda de información, organización de la información, análisis de la información sobre el tema de investigación que es salario emocional.

RESULTADOS

De acuerdo a Monroy y Nava (2018) existen diferentes tipos de conocimientos. El conocimiento empírico es adquirido a través de la experiencia, no utiliza un sistema y no requiere ser comprobado. El conocimiento intuitivo es la creencia subjetiva a la que se llega sin un proceso de razonamiento, se adquiere a través de la observación del comportamiento de la naturaleza. El conocimiento racional es el razonamiento de una idea asociada a otra idea, es un proceso que forma conceptos y explicaciones que permite generar explicaciones lógicas y argumentadas.

Por otra parte, el conocimiento filosófico se deriva de la observación y análisis de fenómenos, es parte del ser humano y es el resultado del proceso de analizar y la crítica reflexiva, su objetivo es proporcionar alternativas para superar diferencias y explicar las relaciones entre nuevos conocimientos y los fenómenos que los generan; establecen posibilidades del conocimiento y como se produce.

El conocimiento científico es el estudio de las manifestaciones sociales y naturales que surge de la aplicación del método científico; es conocimientos racional, sistemático, exacto, verificable y fiable; el macro objetivo del conocimiento científico siempre será buscar el bien de la sociedad, colocarlo al alcance de los individuos y dar respuesta a una situación problemática a través de la investigación. Debe ser verificable, contar con una hipótesis que se comprobará con el método científico; es sistemático, es decir, utiliza un método para ordenar y conectar ideas de forma lógica, consecutiva y coherente; es fiable porque su sustento es la confianza, la certeza y la efectividad del proceso de comprobación.

El conocimiento científico es relevante porque busca la innovación, crear nuevo conocimiento y producir avance científico y tecnológico para solucionar situaciones problemáticas.

Cuando se habla de conocimiento científico es inevitable referirnos a las corrientes epistemológicas porque como se dijo con anterioridad, los diferentes fenómenos sociales y naturales deben ser enmarcados en líneas de pensamiento que son sustentados en enfoque filosóficos que proporcionan las referencias indispensables para percibir e interpretar la realidad desde diferentes puntos de vista (Santarelli y Campos, 2014). La importancia de comprender las corrientes epistemológicas radica en que los modos de abordar las investigaciones, los marcos conceptuales, las técnicas y los métodos deben ser elegidos por el investigador.

De acuerdo a varios autores la epistemología es la unión de varias disciplinas como la filosofía, historia, psicología y politología de las ciencias, entre otras (Rodríguez 2020), las corrientes epistemológicas otorgan el marco para el abordaje de constructos o diseños de investigación que confirmarán o refutarán las hipótesis plantadas por las personas investigadoras.

A continuación, se muestra una matriz con la descripción, métodos de investigación, criterios de validez y verificación, recopilación de datos y el rol que desempeña las personas investigadoras; el objetivo de mostrar esta matriz es facilitar la comprensión y mostrar las diferencias entre las corrientes analizadas.

Tabla 2
Matriz de corrientes filosóficas

Corrientes filosóficas	Descripción	Método de investigación	Criterio de validez y verificación	Recopilación de datos	Rol de la persona investigadora
Empirismo	Se basa en la experiencia sensorial y la observación directa	Observación sistemática, experimentación	Observación directa, repetibilidad de los resultados	A través de medición directa, mediciones	Objetiva, imparcial, recopilación y análisis de datos.
Racionalismo	Se hace énfasis en la razón y el razonamiento lógico	Deducción lógica, análisis racional	Coherencia lógica, consistencia interna	Razonamiento deductivo, argumentos lógicos	Razonamiento lógico, argumentación
Constructivismo	El conocimiento se construye a través de la interacción con el entorno y la interpretación de los datos	Investigación - acción, estudios de caso, etnográfico	Consistencia con la experiencia subjetiva, co-construcción social	Entrevistas, observación participante, análisis de documentos	Reflexiva, participativa, interpretación de resultados
Positivismo	El conocimiento se basa en hechos observables y verificables	Método científico, experimentación controlada	Verificación empírica, predictibilidad, generalización	Observación, experimentos, mediciones	Objetiva, verificación, análisis cuantitativo
Pragmatismo	Se hace énfasis en la utilidad y el impacto práctico del conocimiento	Investigación - acción, experimentación pragmática	Utilidad práctica, eficacia en la resolución de problemas	Aplicación práctica y consecuencias	Adaptabilidad, aplicación práctica, solución de problemas
Fenomenología	Centrado en la experiencia subjetiva y la comprensión de los fenómenos	Fenomenología descriptiva, análisis fenomenológico	Significado subjetivo, descripción fenomenológica	Entrevistas fenomenológicas, diarios, descripciones narrativas	Comprensión fenomenológica, interpretación de experiencias subjetivas

Fuente: Elaboración propia con base en Ledesma, (2023). Belén, (2023). Dicovskiy, (2019). Caichug, et. al (2023) y De Lara, 2011.

Respecto al neo positivismo o positivismo lógico, es una corriente filosófica que surgió a principios del siglo XX como una reacción y desarrollo del positivismo clásico. Se desarrolló principalmente en el llamado Circulo de Viena, un grupo de filósofos y científicos que se reunían en Austria (Cruz y Olivares, 2014).

Esta corriente filosófica hace énfasis en la verificación empírica y análisis lógico del lenguaje. Los neopositivistas argumentaban que las afirmaciones deben ser verificadas de manera empírica a través de la observación y la experiencia sensorial directa o analíticamente para tener sentido y para que puedan ser consideradas como científicas. Sostenían que el lenguaje debía ser claro y preciso para evitar la ambigüedad en la formulación de afirmaciones científicas, favoreciendo la precisión y coherencia. Uno de los principales objetivos del neopositivismo es establecer una base científica y sólida para el conocimiento.

Por lo anteriormente expuesto se propone abordar el concepto de salario emocional desde una perspectiva constructivista y neopositivista debido a que el constructivismo

sostiene que el conocimiento es construido activamente por el individuo a través de la interacción con el entorno y la interpretación personal de información y el neopositivismo. En el caso de salario emocional, estas perspectivas encajan bien ya que es definido como los elementos intrínsecos y extrínsecos del ambiente de trabajo que generan motivación y satisfacción (Rubio, et. Al, 2020).

Según el enfoque constructivista, el individuo interpreta y valora el significado y la importancia de los aspectos emocionales en el entorno laboral. La persona construye su comprensión y apreciación del salario emocional a partir de sus propias experiencias, percepciones y relaciones en el trabajo. Esto implica que el valor y la importancia del salario emocional pueden variar entre personas, ya que cada individuo construye su propia visión y significado de lo que considera motivador y satisfactorio. Aunado a lo anterior el constructivismo se destaca la inclemencia del contexto social y cultural en la construcción de conocimiento. En el tema de salario emocional, esto implica que las normas, valores, y las practicas organizaciones pueden influir en la forma que las personas trabajadoras perciben y valoran las experiencias emocionales en sus centros de trabajo.

En el mismo orden de ideas se identifica que el constructo puede abordarse desde una perspectiva neo positivista debido al enfoque filosófico científico que enfatiza la verificación empírica y análisis lógico del lenguaje como base del conocimiento.

DISCUSIÓN

En la investigación de Rodríguez, A. (2020), se hace mención de que el constructo se abordó desde un diseño cualitativo con dos variables, salario emocional y efectividad. La muestra fue de 107 personas trabajadoras de una oficina del gobierno de una municipalidad en Perú. Las técnicas utilizadas fueron encuestas y entrevistas. El proceso de análisis de datos se realizó con el Programa SPSS versión 21 y Excel. En la comprobación de la hipótesis de la investigación se utiliza r de Spearman encontrando una correlación entre salario emocional y efectividad significativa ($r=0.292$) aunque baja ($r<0.3$). El documento omite el análisis cualitativo, por lo que se concluye que no se cuenta con los elementos de una corriente epistemológica neo positivista; es decir, la investigación no concuerda con la postura epistemológica planteada en el presente trabajo, debido a que no se presenta postura filosófica del conocimiento.

En otro estudio denominado la representación social de la violencia de género, en estudiantes de la carrera de trabajo social se encontró un encuadre metodológico más allá del positivismo, se utilizó la entrevista a cuatro estudiantes de la carrera de trabajo social y un instrumento de observación para identificar la realidad social y el investigador participara en menor proporción a las entrevistadas. No obstante, el constructo violencia de género es diferente al analizado en el presente documento, se hace la comparación de uso de perspectiva filosófica para estudiar una variable latente a través del análisis del discurso y establecer los factores de riesgo en la violencia de género y los distintos matices de la violencia, en representaciones sociales que no son cuestionables, de acuerdo a sus autores (Valencia, et al, 2012); datos que no coinciden con la postura epistemológica que propone el presente trabajo.

Otro abordaje se da en la investigación de González, et al (2022) en el trabajo llamado factores de riesgo psicosocial y salud mental positiva en servidores públicos sindicalizados del ayuntamiento de Guadalajara: estudio mixto, donde a través del fundamento filosófico pragmatismo se analizaron las 2 variables en cuestión; el estudio constó de dos fases, la primera cuantitativa y la segunda cualitativa. Los resultados muestran que no se perciben riesgo de factores psicosociales, sin embargo, de manera cualitativa se identificaron resultados desfavorables. Encontrando que estudios con énfasis en la postura metodológica denominada pragmatismo ofrecen la solución de problemas y la aplicación práctica en la población de estudio. Postura epistemológica que no es coincidente con la presente propuesta para el constructo salario emocional

CONCLUSIONES

El constructo salario emocional ha sido objeto de investigación desde el año 2003, sin embargo, no se identifica una corriente epistemológica para comprender y justificar las afirmaciones que se generan a través de investigaciones científicas.

Para elegir una corriente epistemológica para estudiar el constructor de salario emocional, es importante considerar los principios y enfoques que mejor se alineen con los objetivos de la investigación y el tipo de conocimiento que se desea obtener. Para tomar una buena decisión sobre las corrientes epistemológicas para abordar el salario emocional se realizaron las siguientes actividades:

- Se investigó y comprendió los principios fundamentales y supuestos de las diferentes posturas epistemológicas.
- Se analizó la naturaleza del constructo, ¿Cómo se conceptualiza? ¿Es una percepción? ¿Requiere comprensión de procesos cognitivos? ¿Se puede medir de manera objetiva?
- Se llevó a cabo una auto reflexión sobre las creencias y enfoques respecto a la producción y validación del conocimiento
- Se realizó un análisis de los métodos de investigación y recopilación de datos, considerando como idóneos el método cuantitativo y la elaboración de un instrumento de medición con enunciados y respuestas en escala para la recopilación de datos y su posterior análisis estadístico para su validación.
- Se evaluaron las fortalezas y limitaciones de cada enfoque respecto a los objetivos del estudio.

Por lo anteriormente expuesto se identifica que el corriente epistemológico constructivismo y neo positivismo son los fundamentos coincidentes para el abordaje de la variable latente.

Asimismo, la fenomenología puede ser una excelente fuente de información para la explicación de lo que significa el salario emocional para las personas trabajadoras y puede aportar información relevante para el diseño del instrumento de evaluación del constructo, ya sea mediante la triangulación de datos o el análisis cualitativo de la variable. Por lo que se sugiere su aplicación para próximos estudios de percepción de salario emocional.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Belén, P. S. (2023). Arte y conocimiento en el marco de las corrientes de pensamiento constructivista y cognitivista (Doctoral dissertation, Universidad Nacional de La Plata).
- Betancur, J. Gil, V. Quintero, L. (2018). Salario emocional y su influencia en la productividad de los colaboradores del área bóveda y custodia del conglomerado financiero Banco Popular y de Desarrollo Comunal, en el primer semestre del año 2018.
- Caichug, D., Laurella, S., Luján, D., Pila, M. (2023). Análisis epistemológico para la validez de conocimientos del diseño curricular de la carrera de biología química y laboratorio. *Prometeo Conocimiento Científico*, 3(1), e32-e32.
- Cruz del Castillo, C. & Olivares Orozco, S. (2014). Metodología de la investigación. Grupo Editorial Patria. <https://n9.cl/r5jhm>
- De Lara, F (2011). Entre fenomenología y hermenéutica. Plaza y Valdés, S.L. <https://n9.cl/chiwa>
- Dicovski, L. (2019). Corrientes epistemológicas y la construcción del conocimiento universitario en las Ingenierías. *El Higo Revista Científica*, 9(1), 1-11.
- Gay F. (2006). El salario emocional, clave para reducir el estrés. *Gestión práctica de riesgos laborales: Integración y desarrollo de la gestión de la prevención*, (33), 44-47.

- Gómez, C. (2011). El salario emocional. Borrador de administración No. 47. Colegio de estudios superiores de administración.
- González, F. León, S., Silva, B. Barrera, J. Gómez, R. (2022) "Factores de riesgo psicosocial y salud mental positiva en servidores públicos sindicalizados del Ayuntamiento de Guadalajara: estudio mixto". León, S, Contreras, M., Aranda, C., Pando M., Avances de investigación. Quinto aniversario del Doctorado en Ciencias de la Salud Ocupacional, Centro Universitario de Ciencias de la Salud. Universidad de Guadalajara. Páginas 263 a la 299.
- Guzmán, R. (2018) El salario emocional, una estrategia para incrementar la retención del talento humano en el sector asegurador. Universidad Miliar Nueva Granada. Facultad de Ciencias Económicas. Especialización Alta Gerencia Bogotá, D.C.
- Huete, L. Servicios & beneficios (2003) Ediciones Deusto. Barcelona
- Ledesma, Á. (2023). La indicación formal y sus tareas metódicas en la fenomenología-hermenéutica de Martin Heidegger. *Studia Heideggeriana*, (12), 255-270.
- Monroy Mejía, M. D. L. Á. & Nava Sanchez llanes, N. (2018). Metodología de la investigación. Grupo Editorial Éxodo. <https://n9.cl/orx80>
- Montalvo Poveda, M. E. (2018). Salario emocional y rotación de personal en la empresa Consulting and Tax (Bachelor's thesis, Quito: UCE).
- Muñoz, C. (2016). Metodología de la investigación. Oxford University Press. México
- Rocco, M. (2009). Satisfacción Laboral y Salario Emocional: Una aproximación teórica. Santiago-Chile: Universidad de Chile. Facultad de Ciencias Sociales. Carrera de Psicología.
- Rodríguez, A. (2020). Ciencia y corrientes epistemológicas: una breve revisión para el estudio. *Contribuciones a las Ciencias Sociales*, (69), 10.
- Rubio, S. Aranda C. González, R. Gómez, R. (2020) El concepto de salario emocional. *Revista retos de la ciencia*. En imprenta.
- Santarelli de Serer, S. & Campos, M. (2014). Corrientes epistemológicas, metodología y prácticas en geografía: propuestas de estudio en el espacio local. EdiUNS. <https://elibro-net.wdg.biblio.udg.mx:8443/es/ereader/udg/76996?page=15>
- Rodríguez Ortega de Peña, N. (2020). El salario emocional y su relación con los niveles de efectividad. *Revista Universidad y Sociedad*, 12(1), 141-149.
- Temple, I. (27 de febrero de 2007). Inés Temple. Obtenido de Inés Temple Web site: <http://www.inestemple.com/2007/02/el-salario-emocional-2/>
- Torres Flórez, D., & Gutiérrez Rincón, S. L. (2023). Las compensaciones y el salario emocional en el sector comercio de Villavicencio-Colombia. *Tendencias*, 24(1), 110-129.
- Valencia, S., Meneces, M., Soltero, R., Ramírez L. (2012) "La representación social de la violencia de género, en estudiantes de la carrera de trabajo social" en Aldrete M., (2012) Realidades socio laborales de las mujeres. Perspectiva de género. Instituto municipal de las mujeres de Guadalajara. Páginas 101 a 140.



LA PARTICIPACIÓN POLÍTICA DE LA MUJER Y LA PARIDAD DE GÉNERO

WOMAN 'S POLITICAL PARTICIPATION AND GENDER PARITY

Brenda Viviana Guerrero Vela¹

Recibido: 2023-07-15 / Revisado: 2023-09-18 / Aceptado: 2023-11-03 / Publicado: 2024-01-01

Forma sugerida de citar: Guerrero-Vela, B. V. (2024). La participación política de la mujer y la paridad de género. *Revista Científica Retos de la Ciencia*. 8(17). 104-117. <https://doi.org/10.53877/rc.8.17.20240101.9>

RESUMEN

En esta investigación se analiza la participación de la mujer en los procesos políticos a nivel global, mundial, regional y nacional. De manera especial, se consideran como caso de estudio, las elecciones para decanos en la Universidad Central del Ecuador. Aunque, existen varios estudios al respecto, la característica del presente artículo es responder a la pregunta: ¿Cuáles son los factores que inciden para que las mujeres accedan a espacios de poder y toma de decisiones a nivel nacional y, para, que la participación se dé de forma inclusiva, equitativa en los cargos de representación política? La política no va acorde a los avances legislativos, no son únicamente procesos electorales, elecciones universales, nacionales y seccionales; sino también este fenómeno se extiende a la esfera de los cargos en el ámbito educativo, en lo público y privado, y otros. Sobre todo, en los cargos de alta jerarquía, puesto que, pese a los avances normativos constitucionales, electorales y de derechos humanos, el problema se visibiliza en los índices de participación en relación a la participación del electorado masculino, por tanto, el porcentaje de participación entre hombres y mujeres es desigual a nivel de los Estados y de la comunidad internacional. Este fenómeno principalmente obedece a estructuras patriarcales, que provocan desigualdad en el acceso a las formas de participación de los Estados soberanos, libres y democráticos, donde los escenarios para las mujeres son de permanente exclusión dentro del ejercicio de sus derechos políticos y ciudadanos en torno a la política y la democracia con fundamento establecido en el marco constitucional.

Palabras clave: participación política, espacios de poder, violencia, género, representación política.

¹ Doctor en Jurisprudencia y Abogado de los Tribunales y Juzgados de la Republica. Directora del Posgrado de la Facultad de Jurisprudencia. Universidad Central del Ecuador. Ecuador. bvguerrero@uce.edu.ec / <https://orcid.org/0000-0001-9647-0143>

ABSTRACT

In this research is analyzed the participation of women in political processes at the global, worldwide, regional, and national levels. In particular, the elections for deans at the Central University of Ecuador are considered as a case study. Although there are several studies in this regard, the characteristic of this article is to answer the question: What are the factors that influence women 's access to spaces of power and decision-making at the national level and for, that participation be given in an inclusive, equitable way in the positions of political representation? Politics is not in line with legislative advances, they are not only electoral processes, universal, national, and sectional elections; but also, this phenomenon extends to the sphere of positions in the educational, in the public and private field, and others. Above all, in high-ranking positions, since, despite constitutional, electoral, and human rights developments, the problem is visible in the participation rates in relation to the participation of the male electorate, the percentage of participation between men and women is therefore unequal at the level of States and the international community. This phenomenon is mainly due to patriarchal structures, which lead to unequal access to the forms of participation of sovereign, free and democratic States, where the scenarios for women are of permanent exclusion within the exercise of their political and citizen rights around politics and democracy based on the constitutional framework.

Keywords: political participation, power spaces, violence, gender, political representation.

INTRODUCCIÓN

La lucha desde el feminismo, los movimientos sociales, y otras agrupaciones por la no discriminación de las mujeres por razones de género, es histórica. Basta señalar a los movimientos de mujeres en los Estados Unidos, a inicios del siglo XX; luego, la lucha dada por las mujeres en la segunda ola feminista, y otros hitos más. A nivel mundial, estas luchas han sido escuchadas por los Estados y otros organismos no estatales, y han sido transformadas en prioridad de los Estados a partir de normativas que consideren los derechos de las mujeres a la educación, a la salud, al trabajo, a la no discriminación, entre otros. Además, han sido elevados estas necesidades y clamor de los derechos de las mujeres en las Convenciones Mundiales de Derechos Humanos, como la primera Conferencia Mundial sobre los Derechos de la Mujer en 1975. Sin embargo, y a pesar de estas intervenciones, los hechos demuestran que las sociedades mantienen una deuda permanente hacia la mujer y sus derechos por trato discriminatorio, afectando derechos fundamentales en varias esferas de la vida de una mujer. Por mencionar algunas, en el derecho al libre desarrollo como persona, como ser humano, como profesional, lo que afecta los entornos laborales, familiares, profesionales y políticos. Esa afectación retrasa y fracciona el proyecto de vida.

Las recomendaciones para la comunidad internacional para aunar esfuerzos junto con varios organismos cuyo compromiso permanente sea promover la participación de las mujeres, existen, y, en algunos países funcionan mejor que en otros. Sin embargo, y a pesar de las declaraciones y promoción para el acceso a la participación de la mujer en las esferas públicas y privadas, los resultados no son suficientes ni alentadores, puesto que, evaluando el proceso a nivel mundial se observa un índice de participación de un 10%. (Organización de las Naciones Unidas Mujeres, 2021)

En 1985 Naciones Unidas, (Nairobi) señala que “los gobiernos asumen el compromiso de promover la participación en los planes e iniciativas constantes que se evaluarán cada diez años”. De su parte, en la cumbre de Beijing en la Cuarta Conferencia Mundial de la Mujer, se aborda la violencia como un problema estructural en todas sus manifestaciones, que limita el libre desarrollo de la mujer. (Organización de las Naciones Unidas Mujeres, 2022)

En 1977 surge la declaración sobre la Democracia en el que hombres y mujeres tienen el compromiso en las decisiones parlamentarias para promover y facilitar no solo la participación de la mujer en los procesos políticos; sino también, de eliminar toda forma de violencia y discriminación acorde a una democracia responsable, que es tarea de todos. La participación política de la mujer es importante, así se equilibrará la sociedad poniendo también la necesidad de la perspectiva de género en los programas parlamentarios, para construir democracias sólidas a largo plazo.

En el 2003 el Foro de las Mujeres Parlamentarias inserta el logro más importante incluir la violencia de género y su tratamiento por los sistemas de justicia para prevención, atención y rehabilitación de las mujeres víctimas de violencia.

Las repercusiones de las cumbres mundiales, parlamentos y foros han servido a los Estados para cambiar y tomar decisiones respecto de los derechos humanos. En este proceso, se han evaluado los esfuerzos de las organizaciones, las investigaciones, y las alianzas estratégicas, las acciones permanentes, en torno a este objetivo fundamental que respaldan las acciones trazados en cuanto a la promoción de las mujeres en el ámbito político.

El objetivo del presente artículo es analizar la participación política de la mujer y la paridad de género tomando como caso de análisis las elecciones para decanos en la Universidad Central del Ecuador. La metodología que se propone parte del levantamiento de información secundaria y primaria. (Castillo, 2021) Como parte de la información primaria se tiene al testimonio directo. El cruce de categorías se realiza en base a la teoría de la interpretación y argumentación socio jurídica de la problemática.

El artículo invita a una reflexión sobre las cifras de participación política de las mujeres, las conductas discriminatorias, violencia simbólica y política, las relaciones de poder dentro del sistema patriarcal, las relaciones asimétricas en los entornos educativos. Además, se aborda el testimonio directo en tanto la participación en las elecciones a decanos de la Universidad Central del Ecuador. Finalmente, se reflexiona sobre el sistema patriarcal, sobre el deber ser de las universidades, y se muestra una serie de lineamientos para contribuir al debate.

Conductas discriminatorias en las relaciones de poder

Las conductas discriminatorias en las relaciones de poder justifican el trato arbitrario, por valoraciones regresivas de derechos. Los marcadores de superioridad-subordinación, que limitan a la mujer al acceso a las oportunidades y promoción de incentivos y estímulos laborales acordes a su formación, esfuerzo, preparación, conocimiento e investigación. En casi todos los casos investigados es un trayecto de obstáculos perjudiciales al desarrollo de vida y del entorno familiar, que afecta no solo en el nivel psicológico, emocional, sino también en términos salariales.

El minimizar o despreciar el trabajo de la mujer en el ámbito laboral cala tan hondo en la economía, que la mujer se ve obligada a permanecer en estos sitios por razones de subsistencia material. Situación que puede bien encasillarse dentro de la violencia económica que sumerge a la mujer a todo tipo de maltrato en el ámbito laboral, y muchas de las veces, también en los espacios familiares. El androcentrismo, como visión del mundo, y que varias veces, esta visión es compartida por algunas mujeres, colocan al genérico "hombre como el centro de todas las cosas". Al respecto, Sandra Hardin Universidad de California 2017" señala:

"El androcentrismo es la visión del mundo que sitúa al hombre como centro de todas las cosas. Esta concepción de la realidad parte de la idea de que la mirada masculina es la única posible y universal, por lo que se generaliza para toda la humanidad, sean hombres o mujeres. El androcentrismo conlleva la invisibilidad de las mujeres y de su mundo, la negación de una mirada femenina y la ocultación de las aportaciones realizadas por las mujeres". (Mujeres en Red. El periodismo Feminista, 2008)

En efecto, la tradición del pensamiento patriarcal (androcéntrico) se ha impuesto en las formas de desarrollo social, como una cultura de acciones regresivas de derechos, de valores y estereotipos que han colocado a la mujer en una permanente desventaja. Desventaja entendida como una situación de subordinación, impidiendo que sea participe en los procesos de desarrollo, establecida por patrones culturales que han dado mayor significación y oportunidades al género masculino.

En cada uno de estos frentes de lucha por una vida libre de violencia y discriminación, las distintas corrientes del feminismo han buscado generar impactos positivos en torno a la igualdad de género. desafiando a la sociedad y sus estructuras patriarcales en la constante transformación legislativa, cultural, derechos de reproducción, educación, empoderamiento, cambios de las normas y conductas sociales en torno a la agenda común del activismo global a nivel del mundo. Por lo tanto, el impacto social del feminismo es fundamental para la transformación social y la realidad de las mujeres, para tener control sobre sus vidas.

Ante estos y otros desafíos, la mujer con su lucha histórica, las organizaciones sociales, gubernamentales y no gubernamentales, la comunidad internacional, y; el activismo social permanente, junto a las acciones legales, que han sido necesarias para dar hacer ante los entes de control gubernamental, dentro de los procesos electorales está logrando grandes avances, en torno a los pronunciamientos del sistema de justicia, sentencias que ponga un alto ante las manifestaciones de violencia que han sido objeto en forma permanente y desproporcional dentro del ámbito electoral. De tal modo que las sentencias sentaran precedentes judiciales, que tutelen el respeto a la mujer, a sus derechos de participación en los procesos electorales, desde la participación libre y democrática, para quienes con todos los méritos se animan a participar en las lides electorales, nacionales, regionales e institucionales y que se arriesgan a participar para logran ser representantes en las distintas dignidades y a quienes son elegidas, se respete su accionar en varios frentes de la representación política. Precedentes que incluso a nivel interno de las estructuras políticas, den paso a la formación política y participación interna, puesto que la participación activa deberá promover condiciones de igualdad, como agentes de cambio y desarrollo social nacional, gremial, institucional.

Sobre una realidad, de cambios, paulatinos y profundos dentro de la cultura política, constituyéndose un desafío constante para que los criterios discriminatorios desaparezcan, pese a los avances normativos en el Código de la Democracia, para el país Ecuador, la vigencia de la norma en el trayecto, no garantiza el cumplimiento de la ley, puesto que los organismos electorales se han pronunciado de forma regresiva en la interpretación de la norma, no respetando su tenor literal y el espíritu de la misma sobre la paridad de género como una verdadera conquista social. Lo que obligo a las estructuras políticas (partidos)ya anunciadas las candidaturas en los medios, a cambiar y reestructurar las mismas para incluir a las mujeres ya no en la alternabilidad sino en las candidaturas principales a varias dignidades. Actualmente, se evidencia en la palestra política nacional que es necesario un cambio de cultura política para que se respete la equidad y género en la participación electoral. Las acciones regresivas en el entorno político, hacen que germinen varios tipos de violencias, en el espectro político, por eso es necesario ser perseverantes ante estos desafíos de las mujeres en todo el mundo, y en el Ecuador, continúan actualmente.

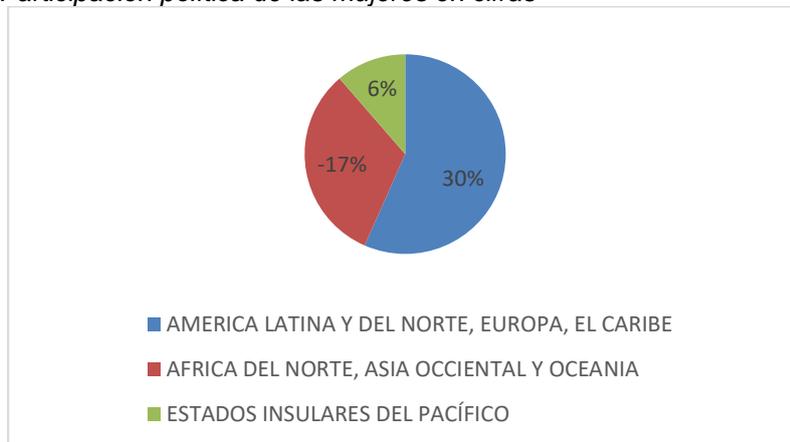
La participación política de las mujeres en cifras

Entre las estadísticas de participación de la mujer en América Latina y el Caribe, Europa y América del Norte:

Las mujeres ocupan más del 30 por ciento de los escaños parlamentarios. En África del Norte, Asia Occidental y Oceanía, las mujeres representan menos del 17 por ciento de los escaños parlamentarios. Los Estados insulares del

Pacífico registran la representación más baja de las mujeres: ellas ocupan sólo el 6 por ciento de los cargos, y tres países no tienen mujeres en sus parlamentos. (ORGANIZACION DE LAS NACIONES UNIDAS MUJERES, 2021)

Figura 1
Participación política de las mujeres en cifras



Fuente: Organización de Naciones Unidas Mujeres, 2021

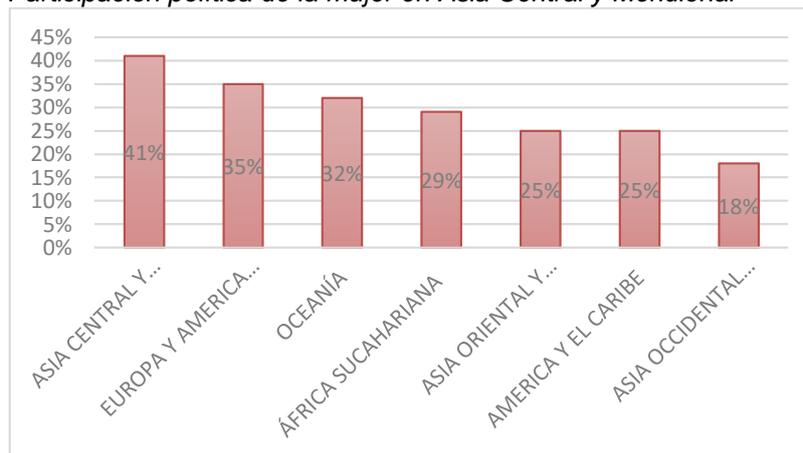
Se puede observar dentro de la gráfica realizada, que América Latina, El Caribe, Europa y América del Norte han implementado una mayor participación de la mujer participación femenina que los otros continentes del mundo. Claro está que esta participación se ha visto más en rangos medios, y aunque, esto sin duda es un gran avance, no alcanza aún a la paridad deseada, sobre todo, en puestos diligenciales.

Por otra parte, y en lo que tiene que ver con los puestos deliberativos, existen diferencias regionales.

Desde enero de 2020, también se registran variaciones regionales en lo que respecta a la representación de las mujeres en los cuerpos deliberativos locales: Asia Central y Meridional, 41 por ciento; Europa y América del Norte, 35 por ciento; Oceanía, 32 por ciento; África Subsahariana, 29 por ciento, Asia Oriental y Sudeste Asiático, 25 por ciento; América Latina y el Caribe, 25 por ciento; Asia Occidental y África del Norte, 18 por ciento (ORGANIZACION DE LAS NACIONES UNIDAS MUJERES, 2021)

En el siguiente gráfico puede observarse que en Asia Central y Meridional el 41% de las mujeres están en puestos deliberativos locales, es decir, puestos importantes, pero no decisivos en la toma de decisiones de carácter nacional o regional.

Figura 2
Participación política de la mujer en Asia Central y Meridional



Fuente: Organización de Naciones Unidas Mujeres, 2021

Como puede verse en los gráficos elaborados, si bien en los últimos años se incrementa la participación de la mujer a nivel del mundo, sigue siendo ínfimo, por tal razón, la CEDAW dispone a los Estados que “adopten las medidas apropiadas para eliminar la discriminación en contra de la mujer, y puedan asegurarse condiciones de igualdad entre hombres y mujeres con los mismos derechos”.

Respecto al Ecuador, lo que determinan que la mayoría de candidaturas principales reflejan una baja participación política de las mujeres, para las distintas candidaturas y dignidades nacionales, seccionales y regionales. La mayoría de los escaños principales son absorbidos por una manifiesta desigualdad en cuanto al género, puesto que, de la evidencia documental se establece que la mayoría son obtenidas por hombres.

Lo mismo ocurre con la paridad de género que, se incumple también en otros cargos, puesto que, el porcentaje establece que el género masculino prima en los escaños y procesos electorales con un 81,4% de candidatos, frente a un 18,6% en la realidad nacional. (Organización de las Naciones Unidas, 2022)

Pese a lo expuesto en cifras, es necesario reconocer al liderazgo obtenido por varias mujeres a nivel mundial, ya que históricamente se debe valorar los logros obtenidos y que dejan como ejemplo a las generaciones de que las mujeres debemos ser valoradas por la capacidad de trabajo y transformación social en los distintos espacios independiente del género.

Líderes mujeres a nivel mundial

Es necesario establecer que la lucha de las mujeres también hace eco en la representación política a nivel del mundo, el estudio, la formación, la preparación académica, el servicio social y público, ha sido la apertura de construir un camino para solidificar la democracia y estas mujeres referentes constituyen un ejemplo para el empoderamiento de la mujer, las niñas, niños y adolescentes; sumando al trabajo de las organizaciones a nivel mundial, para seguir construyendo sociedades igualitarias y la cohesión del tejido social.

1. ¿En el Ecuador se respeta la equidad de género para la participación política de la Mujer?

Según el Art. 65 de la Constitución de la República del Ecuador: *El Estado promoverá la representación paritaria de mujeres y hombres en los cargos de nominación o*

designación de la función pública, en sus instancias de dirección y decisión, y en los partidos y movimientos políticos. En las candidaturas a las elecciones pluripersonales se respetará su participación alternada y secuencial. El Estado adoptará medidas de acción afirmativa para garantizar la participación de los sectores discriminados.

La respuesta sencilla es, No, por cuanto el entorno político bajo la línea del sistema patriarcal se impone, dando mayor oportunidad a los candidatos de género masculino, sesgando la participación de la mujer, impidiendo las mismas estructuras de poder de los partidos, las líneas jerárquicas, la participación de la mujer, donde se imponen también los intereses particulares. Por lo tanto, es bien difícil que las mujeres postulen a las dignidades principales, sea en votaciones nacionales, regionales o seccionales, e institucionales a nivel privado se mantiene el mismo trato, posiblemente en menor índice, lo que hace que se atropellen los derechos en cuanto a la participación electoral.

Por lo que, en el entorno público surgen otros fenómenos a consecuencia de la participación en la vida democrática, como el hecho de que; a parte del trato discriminatorio, sea víctima de violencia simbólica, violencia política, que frente al electorado y a la sociedad misma, se torna dificultosa la participación libre y democrática, haciendo necesario seguir otros procesos internos a nivel de las propias instituciones, y organizaciones de educación superior debiendo agotar los procesos legales internos cuando los órganos actúen al margen de las normas de la misma institución, lo que retarda los resultados y pronunciamientos, dentro del proceso surgen recursos que representan abusos de derecho, no estando legitimados para hacerlo en razón de los resultados en forma lícita, legal transparente, no debiendo ser admitidos justamente por no ajustarse al mínimo requerido para ejercer el derecho sobre la impugnación.

Estas acciones regresivas, no han permitido incluso que se exprese la voluntad democrática de los estamentos que las integran, impidiendo la designación de autoridades como lo establece el reglamento de elecciones, tendiendo la máxima autoridad que designar autoridades encargadas interinas al margen del proceso electoral. Las respuestas internas tardan dentro de los plazos que la norma prevé, en el trayecto del proceso identificamos claramente que estas circunstancias se presentan por las relaciones asimétricas que se mantiene durante toda la dinámica electoral entendidas claro está; cuando una persona, un grupo ejerce influencia y control sobre la autoridad y sobre otros en este y en diferentes contextos.

La desigualdad en los procesos pueden llegar a situaciones de discriminación, exclusión y afectación de derechos humanos, fenómenos como estos merecen un análisis profundo de las relaciones de poder; sino comprender que ante estas realidades es esencial en los estamentos de Educación Superior promuevan las dinámicas del abordaje de estos temas, para logra la sensibilización de las comunidades educativas y de sus estamentos, generando cambios en forma paulatina, que enriquezcan la cultura política de las instituciones coadyuvando el incremento de y las oportunidades de participación a las mujeres, orientado desde la Educación también a la ciudadanía, partiendo de estos procesos internos, convocar a debates, a incluir en las agendas investigativas a incorporar los ejes transversales de la equidad y género como uno de los retos y compromisos, no solo del país sino de la comunidad internacional.

Posteriormente si no se logra que los pronunciamientos internos sean acordes al derecho, habrá que acudir a los procesos externos a nivel del sistema de justicia para su defensa, a fin de que estos criterios se materialicen de acuerdo a los principios de igualdad formal y material, dando ejemplo a la sociedad y al poder público de la participación horizontal, inclusiva y con perspectiva de género, lo que se convertirán en antecedentes jurisprudenciales en torno a la lucha de la mujer por el respeto al derecho de participación.

En conclusión, las mujeres no ocupan cargos de representación principal, en los entornos educativos, puesto que no se respeta el derecho de participación, por lo tanto, no hay igualdad, las relaciones siguen siendo asimétricas, dentro de la Educación. A la mujer se la relega a los puestos de la alternabilidad, muchas veces los partidos políticos

únicamente por cumplir con el requisito electoral, suman en sus filas a mujeres, pero en la toma de decisiones no se las incluye, Es decir, se afecta el derecho de participación política, de la mujer y claro en puestos de alternabilidad la posibilidad para principalizarse es nula por decirlo menos.

Violencia política

Existen varios tipos de violencia hacia la mujer en el ámbito político, sin duda alguna, una de ellas es la violencia simbólica, y otra, la violencia política en sí misma.

Las expresiones más visibles de la violencia contra las mujeres son el feminicidio y la violencia física, sin embargo, este fenómeno tiene otras múltiples manifestaciones igualmente dañinas para la sociedad, como la violencia simbólica, entendida no como un tipo de violencia, sino como una manera continua de pensar y actuar que naturaliza y reproduce la subordinación y el maltrato, especialmente hacia las mujeres. (Valer & Zapata, 2018)

Actualmente, la violencia política puede materializarse de muchas formas todavía intimidación, discriminación, actos y manifestaciones violentas que buscan influir en el electorado, en los resultados cambiando el equilibrio del poder y control afectando la estabilidad política, los derechos humanos consecuencias desfavorables marcadas en el ámbito político contra la mujer, tanto en lo público, como en lo privado, que minimizan su esfuerzo, su trabajo, su campo de acción independientemente en el espacio donde se desarrolle. Con esto se perpetúa el trato discriminatorio, pese al derecho de representación política de elegir y ser elegida y a los avances legislativos.

Violencia y acoso político en la participación política de las mujeres

Dentro de las causas que impiden que la mujer incursione en la participación política, se establece como la principal a la violencia política que deben atravesar por el derecho de participación. Es asombroso mirar el incremento de los tipos de agresiones, al respecto:

Hasta abril de 2020 el crecimiento de este tipo de agresiones se había incrementado de forma exponencial. Es así, que, desde diciembre de 2019 hasta abril de 2020, se produce un aumento de 448 tweets violentos a 1120 publicaciones en contra de las mujeres que son parte de la muestra. (Centro Latinoamericano para el Desarrollo Rural, 2020)

Pese a los avances normativos constitucionales y electorales, este fenómeno se manifiesta en forma permanente, tanto en los movimientos políticos como en la función pública para las distintas dignidades. Esta situación incide en forma determinante para una menor participación de la mujer en relación a la política y a la democracia. Existen organizaciones de vigilancia (o veedurías) permanente en cuanto a la legislación nacional, así como, observadores de los procesos electorales. Sin embargo, lejos se está del cumplimiento de la paridad de género.

De otro lado, se tiene al acoso político contra las mujeres que por lo general suele menoscabar las capacidades de la mujer. Al respecto la siguiente cita:

Tanto la violencia, como el acoso político contra las mujeres, pueden incluir cualquier acción, conducta u omisión entre otros, basada en su género, de forma individual o grupal, que tenga por objeto o por resultado menoscabar, anular, impedir, obstaculizar o restringir sus derechos políticos, conculca el derecho de las mujeres a una vida libre de violencia y el derecho a participar en los asuntos políticos y públicos en condiciones de igualdad con los hombres (Sexto Conferencia de los Estados parte de la Convención de Blem do Para, 2015)

Si bien en los últimos años, y como se ha visto en páginas anteriores, la participación de la mujer en la política se ha incrementado, en términos estadísticos sigue siendo deficiente. Enseguida, se revisa un estudio de caso, la elección a Decanos de la Universidad Central del Ecuador.

Aumento de la participación femenina en elecciones a decanos en la Universidad Central del Ecuador

Si bien ha aumentado la participación de las mujeres en puestos directivos en la Universidad Central, aun se evidencian algunos elementos discriminatorios. Antes de ahondar en los testimonios levantados para esta investigación, es importante considerar la siguiente cita:

Las mujeres demuestran liderazgo político al trabajar por encima de las divisiones partidarias en grupos parlamentarios de mujeres —incluso en los escenarios políticos más agresivos— y al defender asuntos de igualdad de género como la eliminación de la violencia de género, la aplicación de licencias parentales y de servicios de cuidado infantil, cuestiones jubilatorias, leyes de igualdad de género y la reforma electoral. (ORGANIZACION DE LAS NACIONES UNIDAS MUJERES, 2021)

Sin duda algunas, las mujeres que se candidatizaron en estas últimas consultas para elecciones han demostrado trabajo arduo académico e investigativo el compromiso al servicio de la educación y liderazgo político, mujeres que han demostrado ser buenas y comprometidas con la gestión educativa de calidad que los resultados por si solos son visibles en forma constante durante su trayectoria como maestras de las distintas unidades académicas.

El proceso electoral de la consulta para la designación a Decanos de la Universidad Central del Ecuador, cuya trascendencia histórica y compromiso con la educación y la sociedad data desde hace 400 años. Sin embargo, y a pesar, del gigantesco compromiso desde el sector educativo para la sociedad, durante estas decenas de años hasta la actualidad no se ha posibilitado la presencia de una mujer en el rectorado de dicha institución. Claro que, se debe reconocer que desde el 2019, por primera vez, se cuenta ya con dos Vicerrectoras tanto de Posgrados e Innovación, como de Investigación, lo cual ya es un avance histórico conforme a la legislación del Ecuador. Respecto a la equidad en estos espacios asumidos a través de las elecciones universales para las autoridades, se puede decir que desde el 2019 hasta la fecha, se ha incrementado en la población femenina el número de maestras docentes, investigadoras, científicas en la mayoría de espacios laborales educacionales en el ámbito académico.

Es responsabilidad para referencia de la presente investigación, tomar la muestra realizada el 25 de marzo del 2022 sobre el proceso de consulta de elecciones para las dignidades de Decanos y Decanas en las 21 facultades que conforman la Universidad Central, logrando obtener en los resultados que menos del 6% de mujeres han postulado para efectos de la integración de las ternas, y 4 han logrado conquistar en el resultado de las votaciones el hecho de poder integrar las mismas.

Independientemente que sean designadas para el cargo de primera autoridad de una facultad, este proceso si bien evidencia la limitada participación de las mujeres en el ámbito laboral educativo, significa un avance a la decisión de apostar por la participación política institucional, justamente para poder ser actoras del cambio generacional que requiere, asumiendo como un reto constante la educación con perspectiva de género. Así también, se construye una realidad distinta al permitir la opinión y decisión de los tres estamentos; estudiantes, maestros y trabajadores, haciendo hincapié en la decisión de los estudiantes, en que para hablar de elecciones universales, debe estar tomada en cuenta la participación de todos los estudiantes, las normas actualmente solo posibiliten que a partir de cuarto semestre pueden votar, lo cual sería de plano inconstitucional para las decisiones democráticas que respeten la voluntad del electorado. En muchas de las escuelas y facultades, todavía sigue siendo un reto la participación femenina para la dirigencia estudiantil, seguramente, se seguirá bregando en ese objetivo marcado para transformar la realidad, haciendo que la participación entorno a las elecciones institucionales sean en condiciones de equidad e igualdad conforme a los derechos humanos y políticos de las mujeres acordes a nuestros derechos constitucionales.

No se puede dejar de comentar que, bajo el mismo análisis, la única referencia de la Universidad Central, en cuanto a los desafíos del género, la ha constituido históricamente Matilde Hidalgo de Prócel en otros ámbitos del espectro de la realidad nacional hace cien años. Por lo tanto, desde el más alto organismo de cogobierno de la Universidad Central deberán incorporarse los avances en la legislación interna, sin sesgos discriminatorios acorde a la normativa constitucional, las acciones afirmativas y la normativa internacional. Al respecto, solo así se podrá construir desde la Educación Superior Pública y su máximo referente, una sociedad inclusiva, horizontal, promoviendo y fortaleciendo la participación y reconocimiento a la mujer en todos los espacios acorde a nuestros derechos humanos.

Reflexiones sobre la estructura patriarcal en las universidades

Cabe destacar que, dentro de las instituciones de Educación Superior, de rectores, rectoras, decanos, decanas, puestos de la jerarquía de la Educación Superior, el fenómeno se repite y es aún mucho más marcado. Basta con hacer un paneo de las dignidades de las universidades ecuatorianas.

Como se ha mencionado anteriormente, en la última convocatoria a la consulta a decanos en la Universidad Central, evidenció una ínfima participación de mujeres a esta dignidad. Esto se debe a los argumentos manejados en el artículo y es que se ha enquistado un sistema patriarcal que, aunque se permita participar a la mujer académica, esta participación se presenta difícil y a través de actos de violencias simbólica y política se constata una vez más que las estructuras patriarcales son duras de romper y algunas organizaciones la justifican.

Esta es una inadmisibles realidad, que, a pesar, de ser las universidades centro de estudios, formación, investigación y debates y muchas de las veces, estar a la vanguardia del pensamiento científico, se mantenga dentro de una estructura patriarcal y andrógina.

Esto se debe a las estructuras de poder, que abusando del derecho y, sin ser muchas veces legitimados para impugnar, cuando se trata de la participación de la mujer en la academia, se tornan con dificultades y abusos en las prácticas del derecho que obstaculizan su participación. Por esta razón, las mujeres académicas se ven obligadas a ejercer tutela de derechos no solo dentro de la misma institución, y de no resolverse posiblemente sean necesarias las acciones en las sedes administrativas y judiciales, para hacer valer los derechos.

Siendo la educación el eje transversal de la sociedad que, procura el cambio en la misma, dentro de la estructura interna de las universidades, debe hacer un mea culpa y dar un giro en la gestión educativa para cambiar y responder a las normas constitucionales, pero, sobre todo, cumplir y hacer cumplir los derechos de toda la comunidad educativa, y dentro de ella, a las mujeres. Esto se puede lograr asumiendo el verdadero compromiso con la sociedad nacional, para seguir apostando por la participación política de la mujer en los estamentos educativos, desconcentrando y democratizando los espacios, desde las bases de los estamentos que la conforman, realizando en forma permanente mecanismos de evaluación de resultados en las gestiones, que permitan ir adoptando políticas efectivas, que, a su vez, permitan invertir en procesos de calidad de educación.

El deber ser de las universidades y la perspectiva de género

Una de las principales conclusiones del presente artículo es que, en la participación política, la perspectiva de género debe ser la esencia de las agendas investigativas, de las instituciones, no solo públicas, también privadas. Instituciones educativas, y de otro orden. Esto permitirá enriquecer los criterios orientadores y promover en forma efectiva la participación de la mujer en la vida política, en cualquiera de los espacios: gobiernos, universidades, empresa privada. Aplicar para Latinoamérica y el Caribe, la Declaración

de Quito, que fue creada acorde a las necesidades de desarrollo educativo, donde el eje transformador de sociedades sea el compromiso insoslayable de la educación.

Política pública: equidad y género

Por lo tanto, en el campo investigativo y en las agendas de desarrollo establecidas por los gobiernos debe ser prioridad en la política pública, sobre todo, en los estamentos educativos de Educación Superior, donde desde el eje transversal de la Educación, se logre plantear el desafío constante de la equidad y género. Ante la necesidad de contribuir al análisis, discusión y debates sobre las políticas públicas, creando y transformando a la sociedad, a las condiciones de vida para que sean incluyentes y diversas desde los proyectos, orientando al Estado en la agenda pública y de desarrollo social.

Como insumos para el diseño de un escenario de participación política de las mujeres en igualdad de condiciones que los hombres dentro de los espacios educativos, en especial, de las universidades, se tiene lo siguiente:

Participación política de las mujeres en condición de igualdad

Puede observarse en la cita que se establece que las mujeres tienen pleno derecho de participación, representación política, como personas, como seres humanos, los derechos humanos, son indivisibles, inalienables y universales, de tal manera que, la comunidad internacional, los Estados tienen el deber de asumir el compromiso de promover desde la política pública las acciones, propendiendo y fortaleciendo a nivel de las instituciones para que la mujer ejerza ese derecho en condiciones de igualdad de oportunidades, acciones en las que se materialice ese derecho y pueda desarrollarse conforme a los derechos humanos, erradicando toda forma de discriminación, que afirmen y dignifiquen la lucha histórica.

Conferencia Mundial Derechos Humanos, la comunidad internacional señalará expresamente y conceso que “los derechos humanos de la mujer y la niña son parte inalienable e indivisible de los derechos humanos universales” y, que la plena participación de las mujeres en condiciones de igualdad –en la vida política, económica, social y cultural– y la erradicación de todas las formas de discriminación basadas en el sexo, son objetivos prioritarios. (Ramirez Torrado, 2016)

Las Naciones Unidas, presentan normas de estándar Internacional para garantizar el desarrollo de la mujer como persona, normas que todos los países deben acatar, promoviendo y fortaleciendo la participación de la mujer en la vida democrática y en la toma de decisiones de los gobiernos, de acuerdo con su participación.

Implica que tanto hombre y mujeres tienen los mismos derechos y beneficios en condiciones de igualdad trabajo, salud, educación derechos civiles y políticos en condición del trato equivalente e igualitario. Igualdad como un eje esencial de manera transversal, para transformar el mundo de oportunidades. La desigualdad de da en todas las fases de la vida (igualdad salarial, políticas y leyes promuevan el empoderamiento de las niñas y las mujeres. (Ferrajoli, 1999)

Ferrajoli, al respecto establece que tanto hombres como mujeres tienen los mismos derechos, que deben manifestarse en forma efectiva en todos los campos: civil, laboral, político, para que prime la igualdad, entendiéndose que el eje transversal de la perspectiva de género de igualdad debe manifestarse acorde al desarrollo de su vida profesional, salarial, instando a que se debe promover leyes, acciones que fortalezcan y promuevan el empoderamiento de las niñas y las mujeres, a los que él ha denominado la ley del más débil.

CEDAW. Convención para la Eliminación de toda forma de Discriminación en contra de la mujer 1981, establece en el artículo 7, el Ecuador debe tomar todas las medidas efectivas para eliminar la discriminación contra la mujer en la vida

política y pública. Por lo cual se garantizará en igualdad de condiciones el derecho de elegir y ser elegidas (Asamblea General de Naciones Unidas, 2005) Esta lucha no solo es de las organizaciones a nivel mundial, sino también deberían ser el constante activismo social en las Universidades de la región. Se puede afirmar que la mayoría de mujeres no han podido desarrollarse en condiciones de igualdad de su derecho de elección o representación política, pese al avance en la legislación internacional y nacional al respecto, no se evidencia que las mujeres en su derecho de representación política de elegir y ser elegidas puedan respetarse la igualdad formal y material dentro de los procesos electorales tomados para el análisis.

Estos comportamientos constantes de patrones androcentrista, torna el camino de la participación con un amplio espectro discriminatorio, donde muchas mujeres en su experiencia han sido atropellados sus derechos dentro de las mismas organizaciones y teniendo que incluso defenderse judicialmente para hacer respetar los mismos, contribuyendo al acervo documental sobre pronunciamientos de las autoridades judiciales que les hagan justicia, puesto que, actualmente en el año 2022, se puede afirmar que las mujeres no ejercen sus derechos políticos en condiciones de igualdad; así como también no existe la proporcionalidad en la representación política, por lo tanto, en América Latina la participación se incrementa lentamente, y en espacios como las universidades, de igual manera.

“La mujer no podrá ser sometida a ninguna clase de discriminación y gozará de especial asistencia del Estado a la mujer cabeza de familia.” (Ramirez Torrado, 2016) La igualdad de género es uno de los objetivos de desarrollo sostenible en el ámbito mundial, regional y nacional. Las leyes, acciones, políticas públicas que tiendan a sentar las bases para erradicar la violencia, discriminación y tratos desiguales, para fortalecer y promover el respeto a los derechos de las mujeres y su participación. Con esto no se pretende victimizar a las mujeres o mostrarlas como víctimas, lo único que se hace es que, a través de la presente investigación, se pone en evidencia que, pese al clamor del mundo al respecto, desde los países más desarrollados, en Latinoamérica, se sigue luchando por la materialización de los derechos de las mujeres.

La perspectiva de género es ahora una necesidad primordial de los Estados y de la Comunidad Internacional, haciendo eco no solo de los instrumentos legales de derechos humanos a nivel mundial, sino también de varios organismos multilaterales a nivel de la región, sumándose a los esfuerzos históricos del clamor del movimiento feminista, propendiendo a fortalecer la eliminación de toda forma de discriminación por género, que es necesario se incluya en todos los procesos conforme a los derechos humanos y a los derechos políticos de las mujeres.

La democracia, es una forma de gobierno del Estado donde el poder es ejercido por el pueblo, mediante mecanismos legítimos de participación en la toma de decisiones política. Etimológicamente, la palabra proviene del griego *δημοκρατία* (democratía), que se compone de los términos *δῆμος* (demos) significa ‘pueblo’, y *κράτος* (krátos), que significa ‘poder’. Así, la democracia es el gobierno del pueblo. (Significados.com, 2022)

CONCLUSIONES

Es necesario establecer que la perspectiva de género permite evidenciar las políticas de impacto, y entender la aplicación de las normas jurídicas, que muchas veces no son suficientes para que se siga reproduciendo la situación de discriminación. Por lo tanto, en el entorno político y democrático se hace estratégico la defensa de derechos en las Cohortes, para sentar precedentes judiciales en el Estado haciendo que las instituciones y sus actores principales, hombres y mujeres, sigamos unidos en la lucha por las generaciones de niños, niñas y adolescentes, por el empoderamiento de la mujer, por las líderes nacionales, rurales, profesionales, campesinas y en todo espacio de desarrollo,

reafirmando el compromiso por la exclusividad y los derechos humanos y de esta manera dejar de justificar el abuso, la subordinación, el atropello de derechos, tanto en el orden público, como en el privado, y en especial, en las Universidades. Falta mucho por hacer, por avanzar, acorde a uno de los ejes principales del objetivo del desarrollo sostenible para los países de Latinoamérica y la región, conforme a la agenda 2030 de la UNESCO, para seguir construyendo la historia y los derechos por sociedades más inclusivas que eliminen las estructuras de poder y corrupción al interno de los estamentos, que invisibilizan en forma permanente el aporte de la mujer en el ámbito político, civil, social, democrático y educativo.

Esto se puede lograr promoviendo, desde observatorios de género, investigaciones, evaluaciones el resguardo de las garantías donde puedan evaluarse las acciones, las sentencias como antecedentes jurisprudenciales donde la mujer asistida del derecho pueda hacer que se respeten los espacios de libre desarrollo personal, conforme a los derechos humanos en armonía con la legislación nacional, y de protección de derecho internacional.

Los pronunciamientos judiciales que deberán llevar también la obligación de reparar el daño a consecuencia de la participación en las lides políticas democráticas, que se ven sometidas permanentemente por las estructuras de poder y de corrupción no solo en las organizaciones políticas, las instituciones, sino que hay una gran parte de la sociedad, que, pese al conocimiento jurídico, justifica, estas formas de discriminación. Debe hacerse necesario la tutela de derechos a través de procesos en sede administrativa y judicial, incluso en las altas Cohortes de control Constitucional para que sean los jueces, los que en sentencia hagan respetar la presencia de la mujer en los procesos democráticos, y den el mensaje a la sociedad que la libre participación política debe ser continua y como un aporte desde la formación, preparación, trabajo al servicio de la sociedad y el desarrollo social.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Castillo-Bustos, M. R. (2021). Técnicas e instrumentos para recoger datos del hecho social educativo. *Revista Científica Retos De La Ciencia*, 5(10), 50–61. Recuperado a partir de <https://n9.cl/870mo>
- Centro Latinoamericano para el Desarrollo Rural. (31 de julio de 2020). *Centro Latinoamericano para el Desarrollo Rural*. Obtenido de La violencia política en contra de las mujeres en Ecuador, desmotiva su participación en los roles públicos: <https://n9.cl/66zpr>
- Ferrajoli, L. (1999). *Derechos y garantías, la ley del más débil*. Madrid: Trotta.
- Mujeres en Red. El periodismo Feminista. (01 de junio de 2008). *Mujeres en Red. El periodismo Feminista*. Obtenido de ¿Qué significa androcentrismo?: <https://n9.cl/zcf07>
- Organización de las Naciones Unidas. (03 de Febrero de 2022). *Organización de las Naciones Unidas*. Obtenido de Las mujeres en la política - La lucha para poner fin a la violencia contra la mujer: <https://n9.cl/48ky>
- ORGANIZACION DE LAS NACIONES UNIDAS MUJERES. (15 de enero de 2021). *ONU MUJERES*. Obtenido de Hechos y cifras: Liderazgo y participación política de las mujeres: <https://n9.cl/5zka>
- Organización de las Naciones Unidas Mujeres. (15 de Enero de 2021). *Organización de las Naciones Unidas Mujeres*. Obtenido de Hechos y cifras: Liderazgo y participación política de las mujeres: <https://n9.cl/5zka>
- Organización de las Naciones Unidas Mujeres. (03 de febrero de 2022). *Organización de las Naciones Unidas Mujeres*. Obtenido de Conferencias mundiales sobre la mujer: <https://n9.cl/fp68c>
- Ramirez Torrado, M. L. (2016). *Justicia Un enfoque transdisciplinar*. Barranquilla: Grupo Ibañez.

Sexto Conferencia de los Estados parte de la Convención de Belém do Pará. (15 de octubre de 2015). Obtenido de Declaración de sobre la Violencia y el Acoso Políticos contra las Mujeres. <https://n9.cl/69dj>

Significados.com. (25 de marzo de 2022). *Significados*. Obtenido de Democracia: <https://www.significados.com/democracia/>

Valer, K., & Zapata, S. (26 de noviembre de 2018). *Observatorio Nacional de la Violencia contra las Mujeres y los integrantes del grupo familiar*. Obtenido de La violencia simbólica y mediática hacia las mujeres: <https://n9.cl/4qb3>

Normativa citada

Asamblea General de Naciones Unidas. (5 de noviembre de 2005). *Naciones Unidas*. Obtenido de Convención sobre la eliminación de toda discriminación contra la mujer: <https://n9.cl/oiz4>

Asamblea Nacional. (2008). *Constitución de la República del Ecuador*. Montecristi: Registro Oficial.

ALGUNOS FUNDAMENTOS TEÓRICOS QUE ORIENTAN EL APRENDIZAJE DE LA ESCRITURA DE TEXTOS

SOME THEORETICAL FOUNDATIONS THAT GUIDE THE LEARNING OF TEXT WRITING

Miryam Catalina Arias Mollocana¹

Recibido: 2023-08-15 / Revisado: 2023-09-15 / Aceptado: 2023-11-03 / Publicado: 2024-01-01

Forma sugerida de citar: Arias-Mollocana, M. (2024). Algunos fundamentos teóricos que orientan el aprendizaje de la escritura de textos. *Revista Científica Retos de la Ciencia*. 8(17). 118-128. <https://doi.org/10.53877/rc.8.17.20240101.10>

RESUMEN

Este trabajo analiza algunos fundamentos teóricos del aprendizaje de la escritura de textos, dado que, se materializa a través de signos y símbolos que permiten comunicar las ideas, pensamientos, experiencias y demás posibilidades subjetivas del ser humano. La escritura es una habilidad de fundamental importancia en el aprendizaje, así como en las distintas interacciones que se establecen en la sociedad. En el momento que el sujeto escribe; analiza, reflexiona, comprende, contextualiza, memoriza y evoca información y conocimientos relacionados con las situaciones objeto de estudio, por tanto, aprende y aplica los conocimientos en situaciones diversas. Los fundamentos teóricos brindan principios, valores y más orientaciones sobre el modo de abordar el proceso de enseñanza para promover el aprendizaje de la escritura y garantizar la construcción crítico-reflexiva de conocimientos. La idea tradicional de que el aprendizaje de la escritura se centra únicamente en dibujar grafías, debe ser ineludiblemente superada por nuevos enfoques. Pues saber escribir es una tarea que requiere de mucha atención, ya que el autor, en este proceso, interactúa con el mundo que le rodea para poder expresar las ideas de manera objetiva. Razón por la que, el aprendizaje de esta habilidad sólo puede ocurrir en la interacción social, mediante actividades que posean sentido y significado para el aprendiz. En esa línea de pensamiento, se abordan fundamentos filosóficos, sociológicos, psicológicos y pedagógicos y didácticos, dado que resulta altamente influyente en los procesos cognitivos que realiza el sujeto para la construcción de textos coherentes con realidad que se intenta comunicar.

Palabras clave: escritura, fundamentos filosóficos, fundamentos sociológicos, fundamentos psicológicos, fundamentos didácticos, fundamentos pedagógicos.

¹ Master Universitario de Formación y Perfeccionamiento del Profesorado Especialidad en: Lengua Española y Literatura. Docente en la Unidad Educativa "Luis Fernando Ruiz", Ecuador. miryamcatalinaarias@hotmail.es / <https://orcid.org/0000-0003-3096-0240>

ABSTRACT

This work analyzes some theoretical foundations of the learning of text writing, since it materializes through signs and symbols that allow to communicate the ideas, thoughts, experiences and other subjective possibilities of the human being. Writing is a skill of fundamental importance in learning, as well as in the different interactions that are established in society. At the moment that the subject writes; analyzes, reflects, understands, contextualizes, memorizes and evokes information and knowledge related to the situations under study, therefore, learns and applies knowledge in different situations. The theoretical foundations provide principles, values and more guidance on how to approach the teaching process to promote the learning of writing and ensure the critical-reflective construction of knowledge. The traditional idea that learning of writing is focused only on drawing graphics must inevitably be overcome by new approaches. Because knowing how to write is a task that requires a lot of attention, since the author, in this process, interacts with the world around him to be able to express ideas objectively. This is why learning this skill can only occur at social interaction, through activities that have sense and meaning for the learner. In this line of thought, philosophical, sociological, psychological and pedagogical and didactic foundations are addressed, given that it is highly influential in the cognitive processes carried out by the subject for the construction of coherent texts with reality that is tried to communicate.

Keywords: writing, philosophical foundations, sociological foundations, psychological foundations, didactic foundations, pedagogical foundations.

INTRODUCCIÓN

El ser humano aprende en los diferentes espacios, a lo largo de la vida. No obstante, la escuela es el escenario que se dedica a promover el aprendizaje de manera intencionada en función de las necesidades e intereses sociales. La institución educativa es la encargada de crear un ambiente adecuado para la mediación, interacción, construcción y desarrollo de habilidades para comprender y transformar la realidad. (Valerio, 2002)

Para llevar a cabo el proceso enseñanza aprendizaje, la escuela pone en práctica un currículo, en el que se aborda distintas áreas del conocimiento, entre otras el área de Lengua y Literatura encargada del desarrollo de habilidades relacionadas con la lectura y la escritura. Cabe señalar que, esta disciplina orienta el desarrollo de cuatro macro-destrezas interconectadas: escuchar, hablar, leer y escribir, que son los elementos que constituyen la lengua y mediante las cuales se alcanzan las competencias comunicativas necesarias para una adecuada interacción, desde lo comunicativo.

Las macro-destrezas mencionadas son importantes para la comunicación. Sin embargo a las que se otorga mayor relevancia en el proceso enseñanza – aprendizaje, es a la lectura y a la escritura, debido a que son habilidades exclusivamente cognitivas, pues estimulan el pensamiento, la reflexión, la comprensión y la organización de ideas para plasmarlas de diferentes maneras, y particularmente por escrito. El desarrollo de la escritura, no es un proceso sencillo, requiere de dedicación y tiempo, así como de entrenamiento para alcanzar óptimos niveles.

De estas dos macro-destrezas mencionadas, la más trabajada es la escritura, debido a que desarrollarla, es una tarea compleja, en la cual el escritor interactúa con sí mismo y con el mundo que le rodea. En esta interacción se requiere seguir un proceso de búsqueda de ideas, para organizarlas y redactar textos escritos. Cabe señalar que, los estudiantes de bachillerato, de manera similar a otros niveles educativos, presentan una variedad de dificultades para aprender a escribir a pesar de la dedicación otorgada. De ahí que se asume como problema de investigación las insuficiencias en la expresión escrita por la falta de organización y claridad de las ideas, los errores en la cohesión y la coherencia textual y el desconocimiento de los aspectos gramaticales que inciden en

su correcta expresión, el desconocimiento de las características que diferencian el lenguaje oral y escrito, la limitada consideración a la construcción textual como un proceso y deficientes hábitos de lectura y escritura en el ámbito escolar, entre otros.

Cassany (1995), señala que escribir va mucho más allá de conocer el abecedario y juntar letras, esto significa que expresar las ideas por escrito, no es transformar los sonidos de los fonemas en sus correspondientes símbolos gráficos. Para saber escribir es necesario ser claro y preciso al expresar las ideas, ya que se trata de transmitir una información a un interlocutor ausente y que este a la vez, entienda el sentido y significado en función de sus conocimientos y experiencias, lo cual, no necesariamente puede responder a la intención comunicativa del autor. En tal sentido, los autores de textos escritos deben expresar sus ideas de la manera más objetiva posible, para posibilitar una comprensión adecuada de los mensajes que intentan comunicar.

No obstante, pese a la complejidad que implica la escritura, resulta fundamental en el proceso enseñanza – aprendizaje de las diferentes disciplinas en el campo educativo. Según Giraldo (2015), la escritura nos brinda elementos gramaticales y estrategias de composición escrita, como uso de verbos, conectores textuales, signos de puntuación, así como adecuación, contextualización, paralelismo, entre otras, que se convierte en instrumentos que a más de viabilizar el aprendizaje, promueve una amplia comprensión de la realidad.

En tal sentido, los docentes pueden recurrir a la escritura como un componente dinamizador de la reflexión teórica sobre la educación, a partir de la comprensión del ¿por qué se aprende?, ¿cómo se aprende? y ¿para qué se aprende?, cuyas respuestas, serán bases fundamentales para otorgar sentido y significado a un proceso enseñanza – aprendizaje enriquecedor. De ahí que, este trabajo se desarrolla con la finalidad de comprender algunos fundamentos filosóficos, sociológicos, psicológicos, pedagógicos y didácticos para el aprendizaje de la escritura de textos, a partir de presupuestos brindados por varios autores.

Según Ramos (2005), cuando se desea levantar un edificio, se recurre a elementos científicos de diseño, funcionalidad y resistencia de materiales, asimismo, si se quiere construir el edificio del hombre y modelar a sujetos capaces de enfrentar y resolver la complejidad del mundo actual (Castillo, 2021), debemos recurrir a las diferentes disciplinas científicas que estudian y a la naturaleza esencial del hombre. Lo anterior como un referente de que los hechos deben tener fundamentos, conllevan a asumir que los fundamentos teóricos para el aprendizaje de la escritura de textos son las bases esenciales de la escritura y los mensajes que los autores de textos escritos comunican.

DESARROLLO

Fundamentos filosóficos para el aprendizaje de la escritura

Morales, Reza, Galindo y Rizzo (2019), aluden a que los fundamentos filosóficos que orientan la educación, resaltan la satisfacción de necesidades, aspiraciones, intereses individuales y colectivos, así como el desarrollo de las capacidades del ser humano. En tal sentido, los fundamentos filosóficos se centran en la comprensión del para qué, el por qué y el cómo se educa a las personas. Las respuestas a estas preguntas, serán sin duda, reflexiones profundas, capaces de conllevar a la adquisición de herramientas para la adaptación del sujeto a realidades cambiantes desde la asunción de ideas, conocimientos y experiencias plausibles.

La escuela, al ser la encargada de generar espacios de interacción e intercambio de saberes, debe trabajar la escritura como una práctica socioeducativa potenciadora de la producción de ideas, pensamientos, sentimientos y valores esenciales, para comprender la realidad y encontrar sentido y significado en las acciones individuales y colectivas, en la exploración del mundo, por decirlo a alguna manera. Dado que el sujeto, recurre a preguntas existenciales.

Desde una mirada filosófica y particularmente, sociocultural la escritura de textos reconoce las esencialidades humanas, así como sus realizaciones en el entorno social e incluso natural. Es decir, centrarse en el ser humano es adentrarse en un mundo desconocido, más todavía, vertiginosamente cambiante. En ese marco pese a tener algunos años la propuesta de los cuatro pilares de la educación y que sin embargo sigan vigentes y muy tomados en cuenta en el campo de la educación. Delors (1994), menciona que no basta con que el individuo acumule conocimientos en los primeros años de vida, sino que hay que entender que el aprendizaje es un proceso continuo a lo largo de la vida. Lo importante es aprovechar los primeros saberes para adaptarse a un mundo en permanente cambio. Para ello, la educación debe basarse en los cuatro pilares del conocimiento: aprender a conocer, aprender hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser.

La enseñanza debe centrarse en el aprender a conocer, es decir el estudiante debe aprender a desarrollar capacidades como la atención, la memoria y el pensamiento, para comprender el entorno natural y social, descifrando así la realidad con autonomía y juicio crítico. Se trata de conocerse, comprenderse, así como de conocer y comprender al otro y todo lo que existe en un universo dinámico. Aprender a conocer las ideas, las creencias, las costumbres, las convicciones y demás posibilidades, aclara la visión del hombre sobre el mundo y potencia las el desarrollo de habilidades, entre las cuales está la escritura que se basa en la descripción, el análisis y la comprensión de la realidad.

Aprender a hacer, la educación tiene la misión de promover el desarrollo de competencias de cada persona, mediante la formación técnica y profesional, de tal manera que el aprendiz ponga en práctica sus conocimientos adquiridos, con aptitud para trabajar en equipo, mostrar iniciativa, asumir riesgos, autonomía personal, etc. Desde esta mirada, aprender a escribir se aprende escribiendo, es decir mediante actividades individuales y participativas en situaciones comunicativas reales y bajo el acompañamiento del docente.

Aprender a vivir con los demás, es otro de los pilares que se debe promover en las instituciones educativas, pues la escuela alberga a estudiantes de diferentes etnias, religiones, culturas etc. Y al ser las personas diversas y eminentemente sociales; es necesario establecer relaciones en contextos de igualdad, donde reine la cooperación, la igualdad de oportunidades, el diálogo, en la que se dé cabida a la creatividad, al trabajo en equipo y la ayuda mutua. El aprendizaje de la escritura dentro de este contexto, se debe dar en un ambiente cooperativo, colaborativo en el que se evidencie la democracia participativa y el respeto mutuo.

Aprender a ser, propone ofrecer una educación, no solamente que desarrolle la inteligencia en las personas, sino que ayude en su formación holística: cuerpo y mente, inteligencia, sensibilidad, sentido estético, responsabilidad individual, espiritualidad. Igualmente, brindar todas las oportunidades posibles de descubrimiento a sí mismo de sus potencialidades y que luego pueda ayudar a descubrir a los demás, como un compromiso con el otro. De acuerdo con las la prácticas cotidianas en la docencia, la escuela no está pensada para el ser humano, pues, el proceso enseñanza aprendizaje se desarrolla con un currículo impuesto, de acuerdo a los intereses de los grupos de poder, en el que la voz del estudiante no es escuchada.

Los pilares fundamentales de la educación, propuestos por Delors, que se ha descrito, son la guía para que el aprendizaje de la escritura se convierta en una poderosa herramienta que contribuya a la formación y crecimiento de las personas. De ahí que puedan participar con libertad como usuarios competentes de la escritura y resolver sus necesidades comunicacionales en la vida diaria.

Según González (2022), Paolo Freire plantea la Pedagogía del Amor, que consiste en reconocer que el proceso de enseñanza- aprendizaje es de dos, en el que el docente y el estudiante se involucran de manera dialógica con el mismo compromiso, comprensión y responsabilidad. Dentro de esta pedagogía el aprendizaje de la escritura

se desarrolla en un escenario inclusivo, resiliente, donde haya aceptación mutua entre los participantes, en el que el docente este en la capacidad de aprender de su estudiantes, los acompañe durante el proceso de aprendizaje, les ayude a mejorar, a fortalecer su propia práctica, para que puedan abrir su propio espacio de interacción con los demás de manera libre, especialmente en un ambiente de cordialidad, calidez y amor.

Se considera por lo tanto que los docentes, en especial los de Lengua y Literatura se debe recurrir a esta propuesta para llevar cabo el proceso de enseñanza – aprendizaje, de tal modo que contribuyamos a la formación de seres humanos afectivos con pensamiento autónomo y crítico, capaces de expresar sus ideas por escrito de manera clara y coherente, conscientes de que saber escribir correctamente es fundamental para una adecuada comunicación interpersonal, condición necesaria para la vida social. Del mismo modo permite acceder, transmitir y generar conocimientos, ejercer los derechos ciudadanos, aprovechar oportunidades laborales y disfrutar de una vida más plena, entre otros.

Cruz (2020), expresa que de igual modo Paulo Freire nos recuerda que, si queremos desarrollar una educación de calidad, es necesario el respeto al educando y a su saber, el reconocimiento de la realidad, la importancia del diálogo, la tecnología al servicio de ser humano, la importancia de la palabra y el amor como un proyecto práctico. Para ello, propone los siguientes principios:

La educación está vinculada con la realidad sociopolítica, el objetivo de los seres humanos es ser protagonistas de su propia historia y la educación debe proporcionar las herramientas para esto. Para promover el aprendizaje dialógico, la educación debe ayudar a los sujetos a descubrirse a sí mismos y a tomar conciencia del mundo que les rodea. Para que haya revolución cultural, igualmente, la educación debe ayudar a descubrir el origen o la causa de un problema, para averiguar respuestas, para buscar la liberación de un país exige su liberación cultural, esta debe ser pensada en los pobres y oprimidos, de modo que se conviertan en sujetos de su propio destino histórico.

Creencia en la persona, la educación debe buscar la valoración del hombre, todos somos capaces de entender y estamos en continuo aprendizaje, para encontrar el poder del amor, se debe entender que si no hay diálogo, no hay un profundo amor al mundo y ni a los hombres, que es necesario entender y diferenciar la educación bancaria y educación liberadora, en la primera considerada como repositorio, donde el profesor llena de conocimientos, en la segunda educa al hombre en la libertad en una relación dialógica. Concientización- acción, que el hombre será más libre cuanto más consciente sea, entendiendo también que la palabra es un poderoso instrumento para romper el silencio, lograr que las personas expresen su sentir y sus necesidades con sus propias palabras.

De acuerdo con estos principios la escritura de textos se convierte en una poderosa herramienta que ayuda a las personas a ser críticos, a no conformarse con lo que dicen los demás, sino a ser protagonistas de su propio destino, descubrir, reconocer y valorar sus potencialidades, de manera libre y consciente. También conlleva a generar su propio conocimiento en base a la producción de ideas mediante lecturas, el diálogo con otros, sus propias experiencias en los diversos contextos cotidianos y sus reflexiones. Por lo que la escritura se convierte en un instrumento de expresión que visibiliza, los sentimientos, emociones, sufrimientos, alegrías, dudas, entre otros. Otorgándoles la libertad para romper el silencio, de ahí que el aprendizaje de la escritura es fundamental en la vida del ser humano.

Fundamentos sociológicos para el aprendizaje de la escritura

Estos fundamentos son esenciales dentro del campo educativo, pues nos orientan mediante las diversas teorías del conocimiento, que la familia, la comunidad, la escuela

y la sociedad son factores fundamentales en la formación del individuo como ser social. Chaves (2001), afirma que los niños se van apropiando de manifestaciones culturales que tienen significado en las actividades del colectivo social y los procesos psicológicos superiores se desarrollan mediante la enculturación de las prácticas sociales, la adquisición de la tecnología y de la educación en todos los niveles. Bajo esta mirada la escritura se aprende mediante una práctica participativa y planificada en la constante interacción y diálogos con los demás.

Desde esta óptica, Villalobos (2006) y Vosniadou (2000), mencionan que el ser humano adquiere ideas en el ambiente social. Por lo que se debe alentar la participación social de los estudiantes dentro y fuera del aula de clases, además vincular a la escuela con la comunidad. En este sentido el aprendizaje de la escritura se debe desarrollar mediante procesos cooperativos, en el que les permita concebir ideas, discutirlos, tomar decisiones, corregir los textos escritos entre iguales, etc. El apoyo y las diferentes aportaciones del grupo participante enriquecen el proceso de la construcción de textos y le hace mucho más llevadero que la escritura de textos de manera individual.

Asimismo Villalobos (2006), menciona que el aprendizaje, no puede funcionar como un agente independiente, sino que requiere de un conjunto de conocimientos, los mismos que para ser aprendidos, se necesita de la ayuda de personas que tengan mucha más experiencia en el ámbito del aprendizaje de la escritura. Por lo que otra forma de aprendizaje social de la escritura es de manera modelada en el aula por parte del docente, para que los aprendices observen, comprendan y participen en los diferentes procesos de escritura y de esta manera puedan construir textos útiles, de manera autónoma, que les ayude a resolver sus necesidades, tanto a nivel personal como a nivel social y la vez les sirva de referente para posteriores producciones escritas.

Es necesario recalcar también que Vosniadou (2000) y Kalman (2003), siguiendo la teoría sociocultural de Lev Vigotsky, mencionan que la enseñanza de la escritura debe ser planteada mediante procesos de aprendizaje, en el que los estudiantes participen en actividades sociales, en eventos de interacción, como una de las diversas formas de aprendizaje de la escritura. Desde esta perspectiva en la enseñanza de la escritura es fundamental centrarse en situaciones de la vida real, de tal modo que el estudiante se acerque a temas específicos de escritura, desde sus experiencias y necesidades, para que pueda luego aplicar lo aprendido en otras situaciones cotidianas. Así por ejemplo ejercer sus derechos y deberes como ciudadano.

Es necesario mencionar que Barceló (2021), indica que cuando un estudiante luego del acompañamiento en el proceso de escritura por parte del docente, aprende a trabajar con autonomía, es capaz aprender a aprender. De tal modo que incluso puede transferir a otras disciplinas en las diferentes actividades académicas y de la vida cotidiana el uso de la escritura, como: hacer notas, resúmenes, tomar apuntes de manera clara, entre otros. Entonces mediante estas prácticas reales el estudiante valorará a la escritura como una herramienta fundamental para el aprendizaje y para promover la comunicación con otros.

Fundamentos psicológicos para el aprendizaje de la escritura

Comprender el proceso enseñanza-aprendizaje desde los fundamentos psicológicos es fundamental, puesto que ayuda en el campo educativo a reflexionar el cómo los estudiantes se desarrollan dentro del aprendizaje de la escritura de textos. La manera que los docentes deben abordar el aprendizaje de la escritura y brindarles orientaciones de los diferentes procesos cognitivos que se debe seguir para la construcción de textos escritos. Estos fundamentos también ayudan a entender los procesos que ocurren en la mente cuando el sujeto aprende.

En concordancia con lo expresado, Baquero (1997), señala que a diferencia del lenguaje, oral el lenguaje escrito es una forma más desarrollada y sintácticamente más complejo, pues el interlocutor se encuentra ausente. Villalobos (2006), menciona que, la tarea de escribir trae consigo dificultades cognitivas, debido a que la tarea de producir un texto exige un estándar de exactitud y precisión. Visto de esta manera el aprendizaje de la escritura, materializa el pensamiento mediante abstracciones de la mente, lo que hace que la tarea de escribir no sea tan sencilla. Sin embargo al ser producido en mediante prácticas colaborativas y cooperativas, el proceso de aprendizaje se facilita.

Según Caldera (2003), Hayes y Flowers (1980), precisan que cuando se escribe, ocurren procesos psicológicos y cognitivos, que contiene tres momentos: antes, durante y después, cada uno de estos, tiene varias etapas y cada etapa tiene sus procedimientos específicos. Björk Blomstrad (2006), a su vez menciona, que cada uno de estos momentos comprende tres procesos: planificar, textualizar y revisar, con una serie de micro-habilidades propias de cada uno. En el proceso de la construcción de textos escritos es necesario seguir estos procesos y subprocesos cognitivos de manera ordenada, de la atención que se preste a cada uno de ellos dependerá la calidad del texto producido.

Los procesos mencionados, sugieren las siguientes etapas: *Planificación*, en este momento es el indicado para idear como se va a trabajar tanto la forma como el contenido del texto. Dentro de los aspectos fundamentales que se trabaja en este momento, es necesario crear con los estudiantes una situación comunicativa real, establecer un propósito comunicativo, en el que se establece el qué se va a escribir, para quién se va a escribir, para qué va a escribir, lo que permite escoger los destinatarios reales y en función de ello se debe elegir el nivel de registro. En este momento se aplica también diversas técnicas para buscar y organizar ideas, de acuerdo al tipo de textos que se escoja para escribir. *Redacción*, se procede a plasmar las ideas de acuerdo al esquema de redacción trazado, se elabora los primeros borradores, tomando muy en cuenta las propiedades textuales, como la coherencia, cohesión, la sintaxis, entre otras, de modo que el texto este acorde al objetivo del escrito. *Revisión*, es necesario tomar en cuenta que el proceso de revisión, no sólo debe realizarse en esta etapa, sino que se puede dar a lo largo de todo el proceso de escritura, no obstante en este momento es el que más se acentúa y se compara el texto con los planes previos, se realiza varias lecturas selectivas, concentrándose en aspectos de fondo y forma del texto. Estas etapas al ser la escritura una actividad social se debe realizar mediante un trabajo de cooperativo y funcional.

Seguir un proceso para el aprendizaje de la escritura es necesario, sobre todo, para las personas que se inician en la escritura, ya que constituye el camino o la guía en la producción textual, En el caso de la asignatura de Lengua y Literatura, los docentes del área en su mayoría siguen el proceso mencionado para la producción de textos relacionados con la disciplina, pero este proceso no solamente debe servir para construir textos del área en mención, sino de todas las disciplinas del conocimiento. Pues la escritura es el eje fundamental para el aprendizaje de todas las áreas, puesto que en todas ellas se construye textos, ya sean académicos, entre otros.

Baquero (1997), menciona que, para el aprendizaje de la escritura, el escrito debe poseer cierto sentido y significado para el estudiante, el mismo que encuentra cuando se establece un propósito comunicativo. Para lo cual se pueden guiar por las preguntas: ¿qué voy a escribir? ¿a quién voy a escribir?, ¿para qué voy a escribir?, ¿qué quiero lograr al escribir? Esto permitirá dar mayor significado al escrito. En este contexto se trata de que el aprendizaje de la escritura no sea forzado, sino más bien sea desde la necesidad y el interés, para despertar la motivación a escribir.

Para desarrollar este proceso cognitivo de la escritura es necesario el acompañamiento de un experto, Según Baquero (1997), este acompañamiento es denominado por Vigotsky andamiaje, situación de interacción entre un sujeto experto, o

más experimentado en un determinado dominio y un aprendiz. Teniendo al inicio el mayor control el experto, pero a medida que el novato vaya adquiriendo destreza, irá asumiendo mayor participación en el proceso de producción.

El andamiaje hace referencia también al tipo de ayuda provisional que necesita un principiante, hasta que pueda ser independiente o experto. A lo largo del aprendizaje de la escritura la presencia de un experto es fundamental, de manera que este vaya proporcionando los recursos, las estrategias y herramientas que necesita el aprendiz para alcanzar su objetivo. El experto se convertirá en el guía del novato, estará pendiente de sus logros y retrocesos en el proceso, pero sin asumir las tareas que le corresponde al novato.

Según Baquero (1997), el andamiaje igualmente debe tener las siguientes características: ajustable de acuerdo con el nivel de competencia del sujeto, el acompañamiento es sólo temporal, hasta que el aprendiz vaya ganando mayor experiencia, conocimientos y se independice en el proceso de escritura, el andamiaje es audible y visible a efectos a que se delegue un control gradual de las actividades. Es necesario que el aprendiz entienda que el proceso de escritura es complejo y que necesita ser asistido. Sin embargo, es pertinente que no haya la dependencia total del estudiante, porque se correría el riesgo de perder la autonomía y la creatividad.

Para que se pueda llevar a cabo el acompañamiento es necesario que el maestro, como mediador de aprendizajes, conduzca al aprendiz desde la Zona de Desarrollo Real a una Zona de Desarrollo Potencial, a través de lo que se conoce como Zona de Desarrollo Próximo, entendida esta, como la distancia que existe entre lo que el estudiante sabe resolver de manera independiente y la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o de un compañero experto, propuesta de Lev Vygotski (Baquero 1997).

Es preciso reflexionar sobre estos aportes, que el andamiaje en el aprendizaje de la escritura, no solamente se da por parte del docente del área en mención o de las otras áreas del conocimiento, sino que se produce también entre estudiantes, que dominan o están más adelantados en el aprendizaje, mediante prácticas de escritura cooperativas y colaborativas. Así también se puede producir el andamiaje mediante lecturas y en el aprendizaje fuera del aula, ya sea en el contexto escolar o en la vida diaria.

Fundamentos pedagógicos y didácticos para el aprendizaje de la escritura

Estos fundamentos orientan el proceso enseñanza aprendizaje de la escritura, desde la creatividad, la participación activa de los estudiantes, mediante prácticas de escritura guiada y autónoma. Vergara y Cuentas (2015), mencionan que el hombre es un ser social, que aprende por la influencia del medio y contacto con las personas que le rodean. Siguiendo la línea de la teoría sociocultural de Vigotsky, asimismo sugieren que los métodos y técnicas utilizadas en el mencionado proceso deben contextualizarse a situaciones problemáticas reales.

De acuerdo con lo expuesto en el párrafo anterior Villalobos (2006), menciona que el docente debe proporcionar a los estudiantes el acceso a los medios y herramientas que necesiten para desarrollar la actividad de escritura. Igualmente el docente debe cumplir el rol de orientador, coordinador y asesor en función de activar en el estudiante el análisis, la reflexión y la participación en el proceso de escritura. Se puede agregar que es el docente el encargado de guiar al estudiante a la reflexión sobre sus propias prácticas de escritura, de modo que perciba sus errores, para que pueda corregirlos de manera creativa.

Dentro de esta misma línea Moreira y Monroy (2023), mencionan que la escritura al ser un hecho social se debe buscar estrategias para generar espacios entre todos y para todos. Con esto podemos decir que es el docente de Lengua y Literatura, quien debe instaurar prácticas de escritura: cooperativas y colaborativas, formando grupos

pequeños o entre pares, con la finalidad de que todos tengan un rol participativo en las diferentes etapas que conlleva la producción de textos.

Es imprescindible también tomar en cuenta que, para el aprendizaje de la escritura, sin importar el nivel educativo se debe partir de una situación comunicativa en la que se plantee un propósito de escritura que responda a una necesidad, de manera que el estudiante esté consciente del por qué y para qué escribe. Además, es importante saber a quién se dirige el texto, puesto que reconocer al destinatario orienta las convenciones de escritura que serán utilizadas en la composición, para que de esta manera se cumpla con el propósito comunicativo.

Diuk y Borson (2007), señalan que como los aprendices de sastrería al principio practican la costura en retazos de tela, hilvanando partes de la prenda de vestir, el estudiante debe practicar en aspectos parciales de la producción, con el tiempo irán adquiriendo mayores responsabilidades. El trabajo de escritura se debe realizar de manera participativa y aunque al inicio los estudiantes se involucren de manera parcial en las actividades de la producción global del texto, pronto irán alcanzando mayor responsabilidad en el proceso de construcción de textos.

Diuk y Borson (2007), indican que el único modo que sea interesante la escritura es recorrer su proceso con una persona entendida que le oriente, acompañe y organice los aprendizajes en torno a situaciones significativas. El apoyo del docente al estudiante en la construcción de cualquier tipo de texto, dependerá de lo que este necesite, por ejemplo, enseñar a formar párrafos, a modelar estructuras, asignarle pequeñas tareas, proporcionarle modelos de textos escritos de acuerdo a la necesidad comunicativa, a identificar la estructura del texto entre otros. Estas ayudas constituyen un andamiaje que le permitirá al estudiante adquirir mayor destreza e independencia para la escritura. Por lo que, la participación docente disminuirá cada vez más, a medida que el estudiante se vaya independizando en el proceso de aprendizaje.

Baquero (1997), apoyado en lo que dice Vygotsky, expresa que el juego utilizado de manera planificada y didáctica es importante para el aprendizaje, ya que el niño ensaya comportamientos y situaciones que no está preparado en la vida real, puesto que el juego es la principal actividad del niño y del adolescente. Por lo que se convierte en productor de las zonas de desarrollo próximo con mayor impacto, incluso que los mismos procesos escolares. Entonces el juego es otro recurso que debe ser aprovechado para la interacción y el aprendizaje de la escritura.

Es menester reflexionar que desde los fundamentos pedagógicos y didácticos, la escritura debe ser aprendida desde una necesidad y un motivo. No puede haber escritura sin motivo y necesidad. Asimismo el docente debe promover espacios de interacción en el aula, mediante prácticas que respondan a necesidades reales e intencionalizadas de escritura. En función de estas necesidades el docente debe proporcionar a los estudiantes recursos, estrategias y métodos para acercarle a la escritura de manera creativa.

CONCLUSIONES.

Los fundamentos filosóficos emergen como orientaciones para la comprensión de la realidad desde el abordaje de esencialidades relacionadas con el universo, el hombre y la vida, entre otras posibilidades que al ser analizadas, reflexionadas y plasmadas en textos escritos, potencian la difusión de información, así como la comprensión de la realidad, teniendo como ejes la consciencia, la interacción y la realización del sujeto en sociedad.

Los fundamentos sociológicos son esenciales dentro del campo educativo, ya que guían mediante las diversas teorías del conocimiento, que el aprendizaje de la escritura de textos sea dado en la interacción social, a través de prácticas participativas y planificadas en la constante interacción y diálogos con los demás. Esto debido a que la

familia, la escuela, la comunidad y la sociedad son factores fundamentales en la formación del individuo como ente social.

Comprender el proceso de enseñanza-aprendizaje de la escritura desde los fundamentos psicológicos es primordial, puesto que ayuda en el campo educativo a reflexionar el cómo los estudiantes aprenden y la manera que los docentes deben abordar el proceso de enseñanza. Dentro del aprendizaje de la escritura orientan asimismo el desarrollo de los diferentes procesos cognitivos que se debe seguir para la construcción de textos escritos.

Los fundamentos pedagógicos y didácticos guían el proceso de aprendizaje de la escritura, mediante práctica de escritura guiada y autónoma. Los docentes tienen la tarea de reflexionar los componentes pedagógicos y didácticos, creando un ambiente adecuado, proporcionando los recursos y las metodologías necesarias para desarrollar esta eficaz herramienta. El docente debe promover espacios de interacción e interaprendizaje en el aula, mediante prácticas que respondan a necesidades reales e intencionalas de escritura. En función de estas necesidades el docente debe proporcionar a los estudiantes recursos, estrategias y métodos para acercarle a la escritura de manera creativa.

Los fundamentos filosóficos, sociológicos, psicológicos y didácticos-pedagógicos, pese a que cada uno de ellos tienen sus propias particularidades se interrelacionan en la orientación de todo el proceso de aprendizaje de la escritura. No se puede hablar de lo filosófico, sin tomar en cuenta lo social, lo psicológico y lo pedagógico y didáctico.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguilar, E. (2020). La educación transformadora en el pensamiento de Paolo Freire. *Revista Venezolana de Educación educere*,(24) 197-206. <https://n9.cl/68gw6>
- Barceló, E. (2021). Qué lugar ocupa la escritura en la enseñanza de diferentes disciplinas de la carrera de Maestro en Educación Común. Escribir para aprender un contenido y escribir para aprender a escribir [Tesis presentada para el grado de Especialista en Escritura y Alfabetización] <https://n9.cl/4vfi5>
- Baquero, R. (1997). Vigotsky y el aprendizaje escolar. AIQUE. <https://n9.cl/nj07>
- Castillo Bustos, M. R. (2021). Técnicas e instrumentos para recoger datos del hecho social educativo. *Revista Científica Retos De La Ciencia*, 5(10), 50–61. Recuperado a partir de <https://retosdelacienciaec.com/Revistas/index.php/retos/article/view/349>
- Delors, J. (1994) Los cuatro pilares de la educación, en la educación encierra un tesoro. *El correo de la UNESCO*, 91-103. <https://n9.cl/wpjx>
- Diuk B. y Borzone A. (2007). La Alfabetización desde una perspectiva Vigotskiana. Argentina: Papel y tinta para el día y día en la escuela . <file:///C:/Users/pc/Desktop/carpetas%20del%20doctorado/Escritura%20Doctorado/texto%20de%20sastre.pdf>
- Björk, L. y Blomastrad, I. (2006). La escritura en la enseñanza secundaria, los procesos de pensar y escribir. Biblioteca de textos. Ed. Graó, Barcelona, 2006 (4ª edición) <https://n9.cl/0y5au>
- Giraldo, C. (2015). La escritura en el aula como instrumento de aprendizaje. Estudio en universidades. *Ánfora*. 22(38).39-58. Universidad de Manizales. <https://n9.cl/xzi1zu>
- Cassany, D. (1995). *La Cocina de la Escritura* . Barcelona : Anagrama, S.A. <https://n9.cl/9z7iz>
- Cerezo, H. (2007). Corrientes pedagógicas contemporáneas . *Revista electrónica de pedagogía Odiseo*. 4(79). 1-19. <https://n9.cl/9eo7z>
- Chaves, A. (2001). Implicaciones Educativas de la Teoría Sociocultural de Vigotsky. *Revista Educación*. 25(2).2-8. <https://n9.cl/byew>

- Echaverría, C. (2002). La escuela un escenario de formación y socialización para la construcción de identidad moral. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales niñez y juventud*, 1 (2). 1-27. <https://n9.cl/1ii8o>
- Jacques, D. (1996). Los cuatro pilares de la educación, en *La Educación encierra un tesoro*. El correo de la UNESCO , 1-9. <https://n9.cl/wpjx>
- Judith, K. (2003). El acceso a la cultura escrita; la participación social y la apropiación de conocimientos en eventos cotidianos de la lectura y escritura. *Revista Mexicana delInvestigación Educativa* 8 (17)., 1-31. <https://n9.cl/yx0y6>
- Moreira, S. y Monroy, A.(2023). Fundamentos Filosóficos de la Pedagogía Crítica de Paolo Freire . *Revista de Educación e investigación*. 5(9). 1-11. <https://n9.cl/u53cq>
- Morales, G. Reza, L. (2019). ¿Qué significa los "fundamentos Filosóficos" de un modelo educativo de calidad? *Revista Ciencia UNEMI*.12(31). <https://lc.cx/JsF2m3>
- Ochoa, O y García A. (2012). La secuencia didáctica como estrategia en la enseñanza del ensayo argumentativo. *Cuadernos de Lingüística hispánica*. 19, 199-217. <https://n9.cl/gzd10>
- Reina, C. (2003). Enfoque Cognitivo de la Escritura. *Educere*, 1-7. <https://n9.cl/x2bu>
- Stella, V. (2000). Cómo aprenden los niños. Serie Prácticas Educativas, Centro Nacional de Evaluacion Superior , A.C.<https://n9.cl/t0ncb1>
- Valerio, E. C. (2002). La escuela un escenario de formación y socialización para la construcción de identidad moral. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales niñez y juventud*, 2-27.
- Vergara G. y Cuentas H. (2015). Actual Vigencia de los modelos pedagógicos en el contexto educativo. *Serbiluz*. 31 (6). 1-21. <https://n9.cl/afa4>
- Villalobos, J. (2006). La enseñanza de la escritura a nivel univerversitario: fundamentos teóricos y actividades prácticas basadas en la teoría sociocultural. *educere, la revista venezolana de educación*, 1-12. <https://n9.cl/7xhna>

PERCEPCIONES SOBRE EL EJERCICIO DE DERECHOS Y OBLIGACIONES DEL PERSONAL DOCENTE EN LA UNIDAD EDUCATIVA SANTO DOMINGO DE LOS COLORADOS - ECUADOR

PERCEPTIONS ABOUT THE EXERCICES OF RIGHTS AND OBLIGATIONS OF TEACHERS OF THE EDUCATIONAL UNIT SANTO DOMINGO DE LOS COLORADOS - ECUADOR

Katiusca Elizabeth Cedeño Jama¹

Recibido: 2023-08-10 / Revisado: 2023-09-15 / Aceptado: 2023-11-03 / Publicado: 2024-01-01

Forma sugerida de citar: Cedeño-Jama, K. E. (2023). Percepciones sobre el ejercicio de derechos y obligaciones del personal docente en la unidad educativa Santo Domingo de los Colorados - Ecuador. *Revista Científica Retos de la Ciencia*. 8(17). 129-140. <https://doi.org/10.53877/rc.8.17.20240101.11>

RESUMEN

Este trabajo se desarrolló para describir las percepciones respecto del ejercicio de derechos y obligaciones de los docentes en la Unidad Educativa Santo Domingo de los Colorados, en el período lectivo 2023 – 2024. Esta institución es de sostenimiento fiscal, se ubica en la Provincia de Santo Domingo de los Tsáchilas, Ecuador. Es una investigación de enfoque cuantitativo, de corte transversal, nivel descriptivo y modalidad de campo, bibliográfico y documental. Los datos recopilados a través de una encuesta aplicada a 100 docentes, fueron analizados con estadísticos descriptivos para saber la distribución de las respuestas y arribar a conclusiones válidas. Se encuentra que hay una distribución en cierta medida equitativa entre los niveles alto, medio y bajo sobre la calidad del ambiente laboral; altos porcentajes de sujetos que hacen uso de su derecho a permisos y licencias, en niveles bajos; altos porcentajes que dicen hacer de sus derechos a capacitación y estudios; lo cual, es similar en cuanto a apoyo y bienestar; y en la gestión administrativa, el mayor porcentaje considera que es de alto nivel. Asimismo, hay una distribución casi equitativa respecto de la planificación señalando que es nivel alto, medio y bajo, algo similar sucede con el cumplimiento de normas; la abrumadora mayoría considera un nivel bajo en cuanto a la atención y buen trato dentro del plantel, muy similar a lo que piensan sobre el respeto al prójimo. Tras el cálculo del

¹ Doctoranda en Ciencias de la Educación Mención Matemática. Universidad Internacional de la Integración de América Latina. Nicaragua. katiusca.cedeno@educacion.gob.ec / <https://orcid.org/0000-0003-3117-839X>

coeficiente de Pearson se encuentra una correlación positiva fuerte bidireccional, por lo que, cuando una variable aumenta la otra aumenta también y viceversa.

Palabras clave: derechos del docente, obligaciones del docente, calidad educativa, ambiente institucional.

ABSTRACT

This work was developed to describe the perceptions regarding the exercise of rights and obligations of teachers in the Santo Domingo de los Colorados Educational Unit, in the 2023 - 2024 school year. This institution is fiscally supported, it is located in the Province of Santo Domingo of the Tsáchilas, Ecuador. It is a research with a quantitative approach, cross-sectional, descriptive level and field, bibliographic, and documentary modality. The data collected through a survey applied to 100 teachers were analyzed with descriptive statistics to know the distribution of the responses and reach valid conclusions. It is found that there is a somewhat equitable distribution between the high, medium, and low levels of the quality of the work environment; high percentages of subjects that make use of their right to permissions and licenses, at low levels; high percentages who say they make their rights to training and studies; which is similar in terms of support and well-being; and in administrative management, the largest percentage considers it to be of a high level. Likewise, there is an almost equal distribution regarding planning, indicating that it is high, medium, and low level, something similar happens with compliance with standards; The overwhelming majority consider a low level of attention and good treatment within the school, very similar to what they think about respect for others. After calculating the Pearson coefficient, a strong bidirectional positive variation is found, so when one variable increases the other also increases and vice versa.

Keywords: teacher rights, teacher obligations, educational quality, institutional environment.

INTRODUCCIÓN

Desde hace unos diez años, aproximadamente, la educación ha sufrido grandes cambios, en las políticas educativas, las ofertas educativas, e incluso a nivel de la propia Ley Orgánica de Educación Intercultural y su reglamento, en el afán de mejorar la calidad educativa, y de esta manera cumplir con los estándares de educación impuestos por el ente rector a nivel nacional. Ante estos cambios, las unidades educativas van evolucionando en sus métodos de trabajo, que incluyen los de actuar ante diferentes situaciones socioeducativas, como casos de alcoholismo, consumo de sustancias, conflictos entre pares, entre otros.

Ante esto, es necesario una buena organización institucional que, esté a la vanguardia de los cambios sociales y particularmente, educativos para brindar a sus educandos una educación de calidad y calidez. Para esto es necesario un adecuado liderazgo directivo y un desempeño docente cada vez más eficiente. Según Espinoza, Castillo, Laso y Guaraca (2020), uno de los aspectos relevantes dentro del sistema de comportamiento organizacional es el liderazgo, en donde en toda organización las personas asumen el rol de líderes ejerciendo como directores, gerentes, administradores y siendo responsables de dirigir las actividades que conlleven a la consecución de los objetivos planteados.

Es importante destacar que los cargos directivos en las instituciones educativas a nivel nacional deben ser por concursos de méritos y oposición tal como establece la Ley de educación y su reglamento, para garantizar que los administrativos de la unidades educativas sean profesionales con amplio conocimiento en administración educativa, que certifique el cumplimiento de los procesos educativos, en diferentes ámbitos como: pedagógico, gestión administrativa, profesionalización docente, derechos de los niños,

niñas y adolescentes, rutas y protocolos, calidad humana, para, de esta manera lograr bienestar, seguridad y cumplir con los estándares de calidad educativa con los miembros de la comunidad educativa.

No obstante dada algunas circunstancias de tipo económico, social o político el Ministerio se ha eximido de llamar a concurso de mérito y oposición y encarga estas dignidades de manera deliberada, cuando estas designaciones se realizan en personas limitadas formación fusional en relación a la administración educativa se corre el riesgo que tanto autoridades, personal docente, estudiantes y otros miembros de la comunidad educativa incumplan con sus funciones y se dé lugar en ciertas ocasiones a vulneraciones de diferente índole, situación que no solo pone en peligro la calidad educativa, sino también, la integridad física, psicológica y emocional de todos los miembros de la comunidad educativa.

Este trabajo titulado Percepciones sobre el ejercicio de derechos y obligaciones del personal docente en la Unidad Educativa Santo Domingo de los Colorados – Ecuador, es de gran relevancia en el contexto educativo, porque nos permite conocer las apreciaciones del ejercicio de derechos y obligaciones, de los cuales, tal vez por desconocimiento parcial o total de los mismos, por falta de interés de los sujetos investigados no se cumplan en su totalidad,

Esta investigación es factible en esta unidad educativa, porque no se ha establecida ninguna investigación antes referente a las percepciones en el ejercicio de derechos y obligaciones de los docentes, donde de acuerdo a los datos obtenidos en las encuestas realizadas a 100 educadores que laboran en la unidad educativa “Santo Domingo de los Colorados”.

Derechos de los docentes

De acuerdo a la constitución de la republica del ecuador en su Artículo 349 de la Constitución de la República, establece que: el Estado garantizará al personal docente, en todos los niveles y modalidades, estabilidad, actualización, formación continua y mejoramiento pedagógico y académico; una remuneración justa, de acuerdo a la profesionalización, desempeño y méritos académicos. La ley regulará la carrera docente y el escalafón; establecerá un sistema nacional de evaluación del desempeño y la política salarial en todos los niveles. Se establecerán políticas de promoción, movilidad y alternancia docente; más sin embargo no todo lo que estipula la constitución de la república del Ecuador, se da cumplimiento. Por tal razón es vital que el Ministerio de educación y sus niveles desconcentrados realicen la selección de los directivos de manera adecuada, ya que cada centro educativo debe tener un líder educativo que los oriente, que les dé el acompañamiento y seguimiento a los docentes en las diferentes actividades que se presenten tal como lo menciona Espinoza C, Castillo, Laso y Guaraca (2020). Liderazgo directivo y desempeño docente: Abordaje desde el ámbito legal ecuatoriano. *Journal of business and entrepreneurial studies: JBES*, 4(1), 21. “El liderazgo directivo forma parte primordial del accionar de las instituciones educativas, más aun cuando la legislación tiene como objetivo principal alcanzar una educación de calidad, de este modo las responsabilidades que conciernen a los directores se han acrecentado y el líder debe convertirse en el motor de un cambio en el sistema educativo”

En las Unidades educativas debe primar un buen liderazgo directivo que desarrolle actividades de integración entre docentes, entre docente estudiantes, y entre los miembros de la comunidad educativa que conlleve a un buen ambiente laboral que cada uno se sienta a gusto y se personalice de las funciones que desempeña con agrado, dando más de lo que se le pueda exigir tal como menciona Olaya, (2023). Liderazgo Carismático y clima laboral en docentes de una institución educativa, el liderazgo ayuda a la entidad educativa a crear un cambio positivo en los profesores de

la escuela y puede cambiar a los colaboradores de maneras valiosas. Teniendo muy en cuenta y con cuidado el tema de la libre expresión.

La libre expresión tanto de docentes, estudiantes y directivos debe ser utilizada para comunicarnos de una manera respetuosa, responsable, para compartir información importante en el medio que nos desenvolvemos, compartir ideas, pensamientos y sentimientos, así mismo hay que tener cuidado ya que en algunas ocasiones la libertad de expresión es confundida con difamación, grosería y descalificación, lo que cada integrante de la comunidad educativa debe tener claro para no caer en agresiones verbales y mucho menos expresiones que conlleven a la violencia Psicológica, cyber delito, bullying entre otros.

En las Unidades educativas de los diferentes distritos educativos, los docentes suelen cometer afectaciones emocionales y psicológicas en sus estudiantes por no tener claro o por desconocimiento de lo que es la libertad de expresión, en ciertas ocasiones por bromear con sus estudiantes, en la intención de tener un ambiente entretenido y no monótono, no se delimita tales acciones, lo que conlleva a ser considerado en algunas ocasiones como violencia Psicológica, que es sancionado de acuerdo a la Ley y su reglamento, lo que ocasiona un ambiente laboral inadecuado y en ocasiones hostil.

La Profesionalización docente es un derecho y una obligación que tienen los docentes para mejorar su nivel académico y poder brindar al estudiantado una enseñanza de calidad, en las diferentes disciplinas de aprendizaje, además, capacitación en planificación, evaluación, inclusión, rutas y protocolos para poder abordar diferentes casos que se presentan en el ámbito educativo en las unidades educativas, para actuar acorde con los cambios que ha tenido los lineamientos emitidos por el ministerio de educación en estos últimos años, pero, la realidad de la educación en el país es que no se destina el presupuesto para capacitar a los docentes que cumplan las expectativas de la problemáticas desde sus realidades, tal como menciona Martínez & González. (2010). No basta con procesos de formación atomizados y desvinculados de las problemáticas reales de la comunidad educativa. Es necesaria una dinámica formativa integral y sistémica que parta de necesidades reales sentidas; así mismo, cabe recalcar que también hay docentes que no quieren salir de su confort, que, así tengan como capacitarse no lo hacen.

Pese, a que en los últimos años, en Ecuador, se ha evaluado a los docentes a nivel nacional, donde deben cumplir con ciertos requisitos, entre ellos, se ha considerado horas específicas de capacitaciones y estudios, tanto para recategorizaciones como para ascensos de categorías y para la evaluar la labor docente, poniendo como base 330 horas de profesionalización, donde, a pesar de ser un requisito, no todos los docentes cumplen en capacitarse constantemente, pero, en su mayoría si lo hace, no porque sea un requisito, sino para estar al día en temas como inclusión educativa, rutas y protocolos en caso de estudiantes sumergidos en problemas psicosociales, Proyectos educativos, evaluación, pedagogía y de la especialidad.

Entre uno de los derechos que tienen los docentes son los permisos por diferentes causas, como enfermedad, calamidad doméstica debidamente probada, matrimonio, paternidad, capacitaciones y estudios, entre otros, también pueden hacer uso de licencias con sueldos, como en el caso de licencia por maternidad, licencias por lactancia, así también licencias sin sueldos que son acogidas en el Ministerio de educación en los casos de trabajar en otro Ministerio, porque percibiría el sueldo del trabajo actual con un tiempo máximo de 6 años.

Los datos revelan que la gestión y administración educativa, de acuerdo a los sujetos de estudios tienen nivel alto de aceptación, y que ha su parecer cumplen con los estándares de calidad, coincidiendo con Felix M, Jaime Z, & José P. (2019) que expresa "La administración educativas es la orientación eficaz de actividades que se realizan en

una Institución con la participación de las personas, con el firme propósito de obtener resultados eficientes y eficaces.

METODOLOGÍA

Esta investigación es de enfoque cuantitativo, ya que, su objetivo se orienta en determinar las percepciones que tienen los docentes en el cumplimiento de sus derechos y obligaciones. De ahí que, los informantes clave son los educadores que participaron en lo investigado. Basándose en los hechos que han tenido que pasar, son estos informantes, quienes, desde su experiencia vivida, brindaron la información para este trabajo. Además, es indispensable considerar el uso de métodos fenomenológicos como la encuesta cualitativa, en correspondencia con enfoque investigativo ya que nos permite saber la realidad que están atravesando los docentes de esta institución educativa.

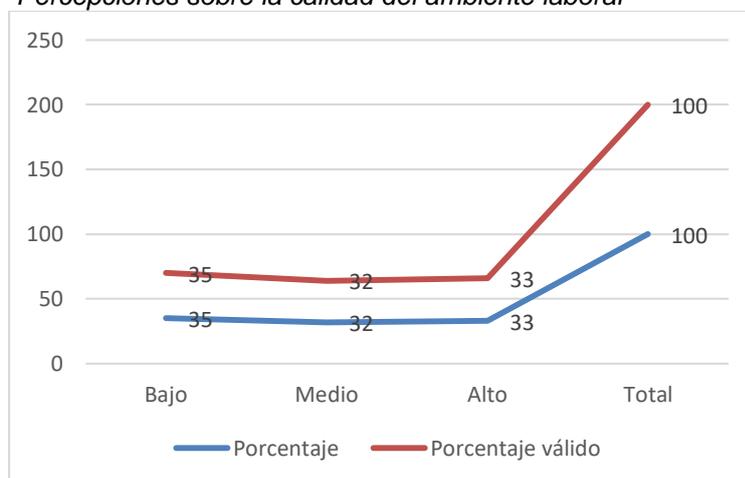
No impide la presentación de datos cuantitativos, pues ello, responde a la metodología, más allá, del enfoque. (Castillo, 2021) Por tal razón, los datos se presentan en graficos estadísticas, Cabe señalar que, se trata de una investigación descriptiva que nos indica datos precisos sobre la realidad que viven los docentes. Según Tamayo y Tamayo (2006), la investigación descriptiva, comprende descripción, registro, análisis e interpretación de la naturaleza actual y la composición o procesos de los fenómenos, lo cual concuerda con Castillo (2021); el enfoque se hace sobre conclusiones dominantes o sobre cómo una persona, grupo, cosa funciona en el presente; la investigación descriptiva trabaja sobre realidades de hecho, caracterizándose fundamentalmente por presentarnos una interpretación correcta.

La modalidad de este trabajo investigativo es de campo, ya que, se aplicó dos cuestionarios de escala nominal a los docentes de los diferentes niveles y secciones de la unidad educativa “Santo Domingo de los Colorados”, del cantón Santo domingo, de la Provincia de Santo domingo de los tsáchilas. Para obtener información sobre las percepciones de derechos y obligaciones de los docentes de este plantel educativo. La información obtenida, se estudió acudiendo a cuadros estadísticos descriptivos, a fin de comprender las peculiaridades de la situación investigada.

RESULTADOS

Resultados sobre las percepciones en el ejercicio de derecho de los docentes en la institución educativa.

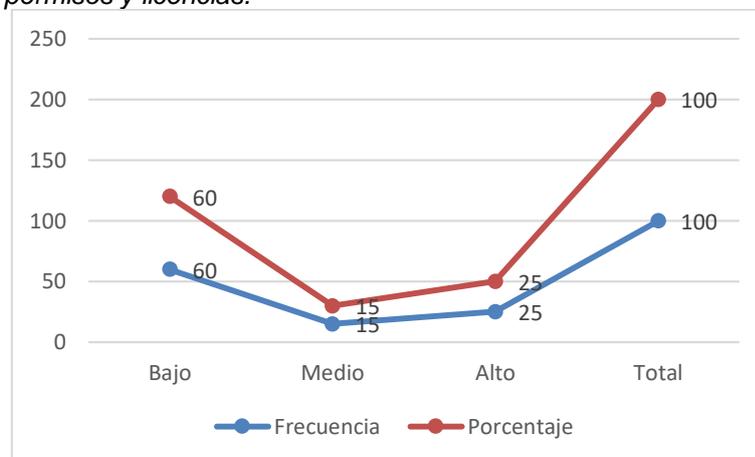
Gráfico 1
Percepciones sobre la calidad del ambiente laboral



Fuente: Instrumentos aplicados

Los datos demuestran una distribución equitativa en los niveles bajo (35%), medio (32) y alto (33%) respecto de la calidad del ambiente laboral. Esto, conlleva a asumir que existe una dispersión absoluta en cuanto a la calidad del ambiente laboral desde las percepciones de los sujetos.

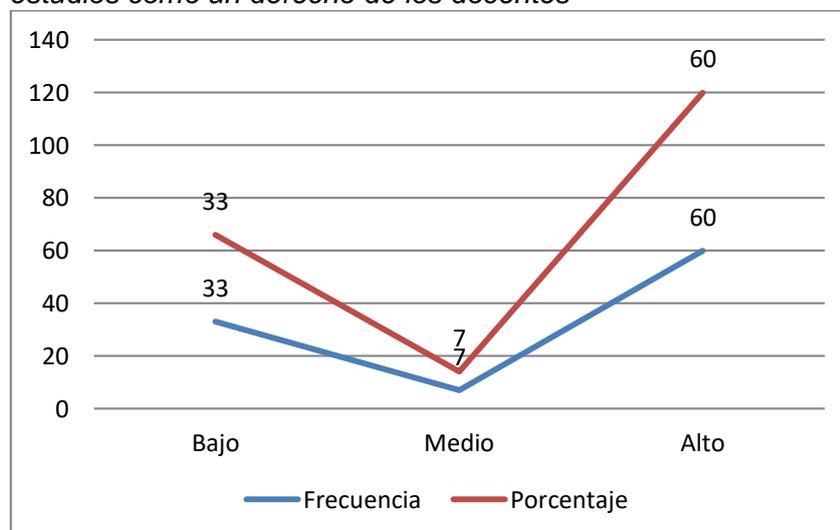
Gráfico 2. Percepciones sobre el ejercicio del derecho a permisos y licencias.



Fuente: Instrumentos aplicados

Los datos revelan que el mayor porcentaje (60%) de sujetos percibe que ejerce en niveles bajos el derecho a permisos y licencias. Asimismo, un porcentaje menor (25%) percibe que ejerce un nivel alto en este aspecto y un porcentaje pequeño (15) percibe un nivel medio en el mismo. Lo cual, sugiere que el mayor porcentaje de los sujetos ejerce muy poco el derecho a permisos y licencias.

Gráfico 3. Percepciones sobre el acceso a capacitación y estudios como un derecho de los docentes

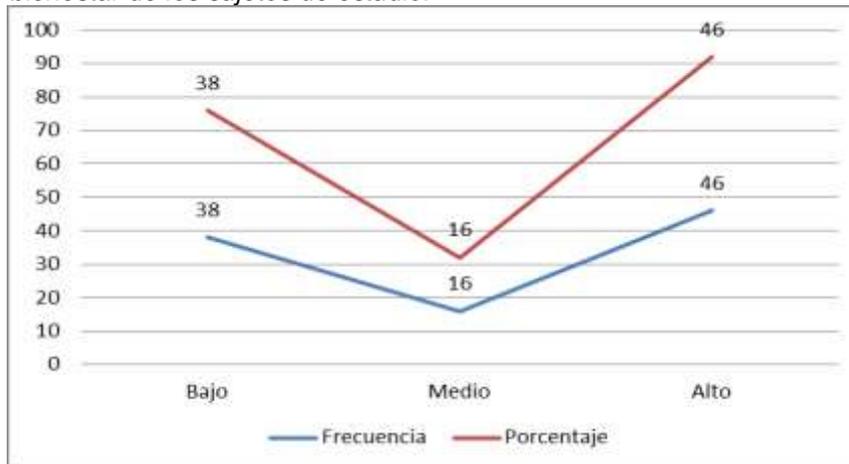


Fuente: Instrumentos aplicados

Los datos sugieren que el mayor porcentaje (60%) percibe que tiene un alto nivel de acceso a capacitación y estudios como un derecho de los docentes. Un porcentaje menor (33%), pero, significativo; percibe que tiene un nivel bajo en este aspecto, y un porcentaje pequeño (7%) percibe que el nivel es medio en cuanto al acceso

capacitación y estudios. Esto permite asumir que los sujetos mayoritariamente tienen acceso a capacitación y estudios como un derecho de los docentes.

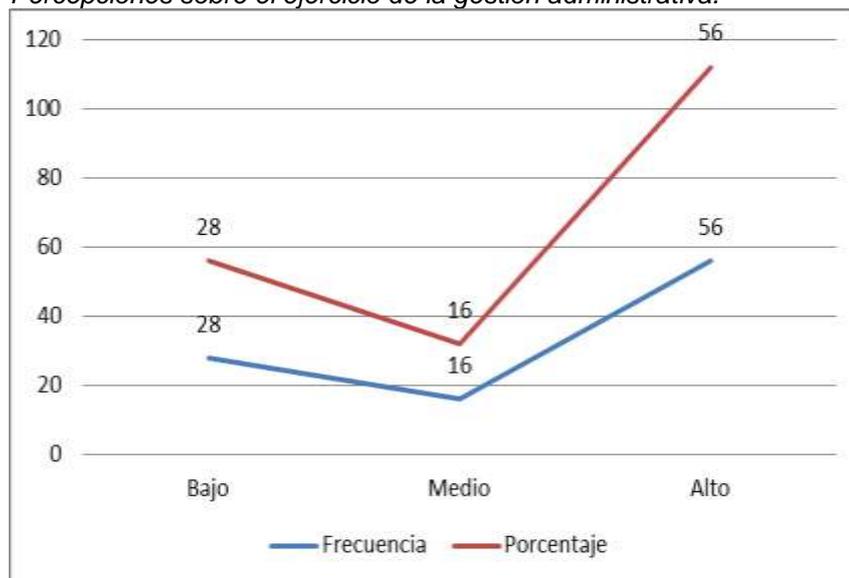
Gráfico 4. Percepciones sobre el ejercicio del derecho al Apoyo y bienestar de los sujetos de estudio.



Fuente: Instrumentos aplicados

De acuerdo a los datos el mayor porcentaje (46%) de sujetos percibe que ejerce en niveles altos el derecho al apoyo y bienestar. Asimismo, un porcentaje menor, pero muy importante (38%) percibe que ejerce el derecho al apoyo y bienestar en un nivel bajo; y un porcentaje pequeño (16%) percibe un nivel medio en este aspecto. Lo cual, evidencia una posición dividida entre los niveles alto y bajo respecto del derecho al apoyo bienestar.

Gráfico 5
Percepciones sobre el ejercicio de la gestión administrativa.



Fuente: Instrumentos aplicados

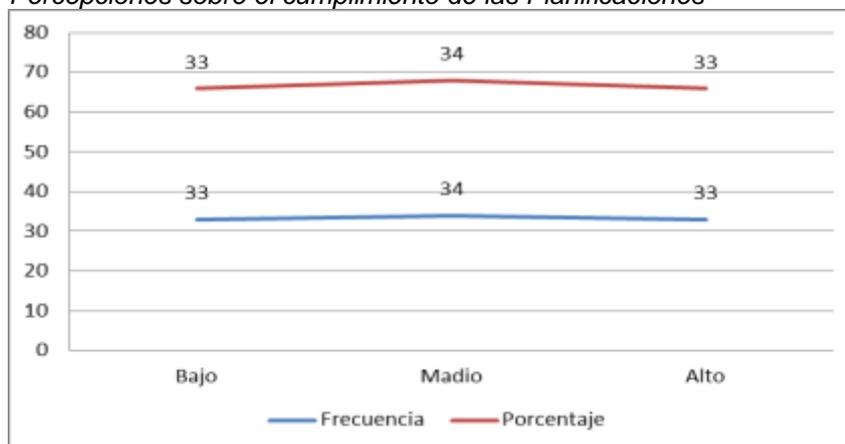
Los datos muestran que el mayor porcentaje (56%) percibe un alto nivel en gestión administrativa institucional. Asimismo, un porcentaje menor, pero, significativo (28%) percibe un nivel bajo en este aspecto, y un porcentaje pequeño (16%) percibe un nivel medio en cuanto a la gestión administrativa. Esto conlleva a asumir que de acuerdo con las percepciones de los sujetos, hay un nivel alto en la gestión administrativa

institucional, no obstante, hay que considerar que hay un porcentaje significativo que piensa lo opuesto.

Resultados respecto del cumplimiento de las obligaciones por parte de los docentes en la institución educativa.

Gráfico 1

Percepciones sobre el cumplimiento de las Planificaciones

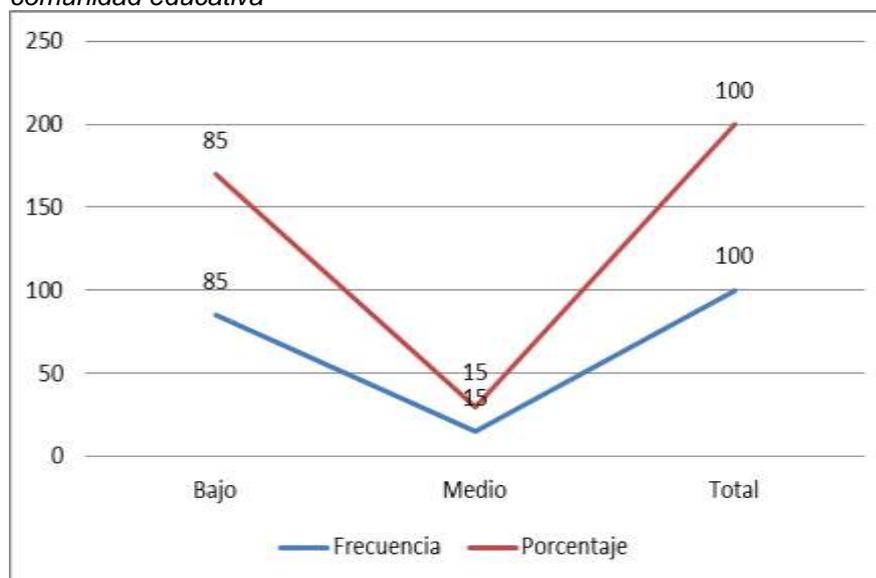


Fuente: Instrumentos aplicados

Los datos revelan una distribución equitativa en los niveles bajo (33%), medio (34%) y alto (33%) respecto al cumplimiento de las planificaciones, desde las percepciones de los sujetos. Esto, conlleva a asumir que existe una dispersión absoluta en cuanto al cumplimiento de las Planificaciones, lo cual, debe corroborarse con procesos de recogida y análisis de datos, complementarios.

Gráfico 2

Percepciones sobre la atención y buen trato entre los miembros de la comunidad educativa



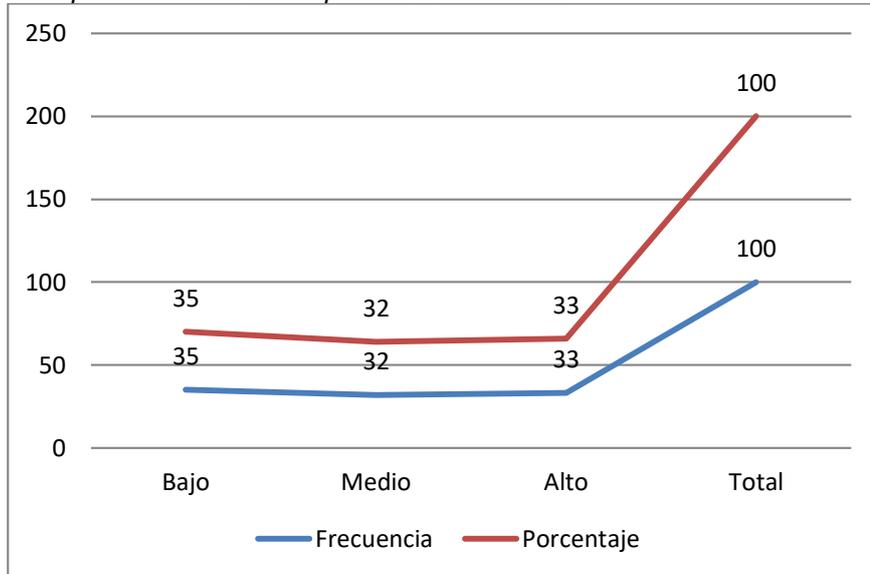
Fuente: Instrumentos aplicados

Los datos sugieren que el mayor porcentaje (85%) percibe que tiene un bajo nivel de atención y buen trato entre los integrantes de la comunidad educativa y un porcentaje muy pequeño (15%) percibe que tiene un nivel medio en este aspecto, Esto permite

asumir que los sujetos mayoritariamente no tienen una adecuada atención y buen trato entre los integrantes de la comunidad educativa.

Gráfico 3

Percepciones sobre el cumplimiento de normas

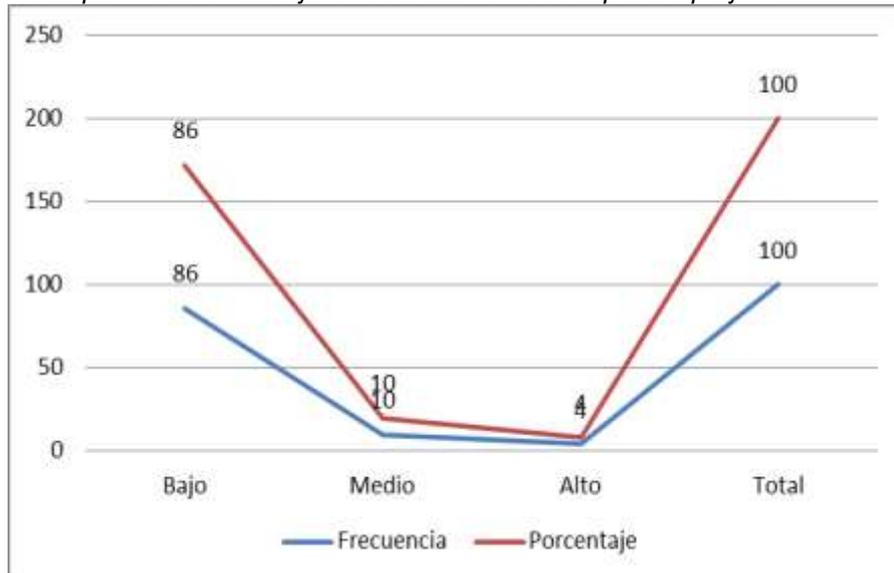


Fuente: Instrumentos aplicados

Los datos revelan una distribución equitativa en los niveles bajo (35%), medio (32%) y alto (33%) respecto del cumplimiento de normas a nivel institucional. Esto, conlleva a asumir que existe una dispersión absoluta de los datos en cuanto al cumplimiento de normas.

Gráfico 4

Percepciones sobre el ejercicio del derecho al respeto al prójimo



Fuente: Instrumentos aplicados

Los datos revelan que el mayor porcentaje (86%) de sujetos, percibe que ejerce en niveles bajos el derecho al respeto al prójimo. Asimismo, un porcentaje muy pequeño (10%) percibe un nivel medio en este aspecto y un porcentaje mínimo (4%) percibe un

nivel alto en el mismo. Lo cual, sugiere que el mayor porcentaje de los sujetos ejerce muy poco el derecho al respeto al prójimo.

Correlaciones				
			Oblig_doc_T otal	Dere_total
Rho de Spearman	Oblig_doc_Tot al	Coeficiente de correlación	1,000	,999**
		Sig. (bilateral)	.	,000
		N	100	100
	Dere_total	Coeficiente de correlación	,999**	1,000
		Sig. (bilateral)	,000	.
		N	100	100

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

DISCUSIÓN

De acuerdo con los datos obtenidos, se describe las percepciones respecto del ejercicio de derechos y obligaciones de los docentes en la Unidad Educativa Santo Domingo de los Colorados, en el período lectivo 2023 – 2024, donde, los sujetos de estudio asumen estar inmersos en un ambiente laboral inadecuado, mismo que les dificulta para desarrollar sus actividades diarias, Andino-Jaramillo, & Palacios-Soledispa, (2023), manifiestan que entre los factores que afectan negativamente el clima laboral, está la falta de comunicación efectiva, insuficiente reconocimiento, escasez de oportunidades de desarrollo profesional y la sobrecarga de trabajo, causal que desmotivan y afectan el buen desarrollo de la laboral de los docentes.

Así mismo los sujetos de estudio, perciben que más del 50% de los encuestados no ejercen su derecho a Licencias y permisos y la cuarta parte de los encuestados, acceden a permisos y licencias, entre los permisos que ellos consideran son beneficiados sin mayo problemas es los permisos por la muerte de un familiar de hasta el tercer grado de consanguinidad y de afinidad, por enfermedad, licencias por maternidad equivalente a 84 días de licencia que contempla la recuperación de la madre y cuidados del neonato, paternidad, en concordancia con Lupica, C. (2016), donde expresa “El marco normativo laboral tiende a centrarse en el momento del embarazo y la recuperación tras el parto, en un tiempo muy acotado, que no permite responder a las demandas conciliatorias cuando los hijos/as crecen”. Así mismo han accedido a licencias por el período de lactancia, operaciones o enfermedades catastróficas.

Pero estos resultados en cuanto al ejercicio del derecho a desarrollarse profesionalmente en un ambiente laboral óptimo, en cuanto al derecho de acceder a permisos y licencias se contradice con los resultados obtenidos, con el derecho al apoyo laboral y bienestar; a la gestión administrativa, cuyos resultados tiene altos niveles que si cuentan con apoyo y bienestar en la Institución educativa, además de considerar la gestión administrativa institucional alta.

Referente al cumplimiento de normas los datos obtenidos muestran que hay distribución ecuánime, lo que indica que los sujetos de estudio cumplen parcialmente con las diferentes normas establecidas en la Ley de educación y su reglamento, lo que conlleva a dificultades en su accionar, en el cumplimiento de elementos como llegar a tiempo a iniciar con la jornada laboral, presentar a tiempo las planificaciones, tratar con respeto a los miembros de la comunidad educativa, no cometer actos de violencia, discriminación racial, bulling, cyber acoso, entre otros.

Lo que coincide con la atención y buen trato entre los integrantes de la comunidad educativa que se obtiene porcentajes elevados en el nivel bajo de un trato y atención deficiente entre los miembros de la comunidad educativa, que va relacionado con respeto al prójimo que también muestran porcentajes altos de docentes que perciben niveles bajos en el derecho de respeto al prójimo. Que conlleva a situaciones de vulneración de derechos de docentes y en algunos casos de estudiantes. De ahí, se concluye:

Los docentes indagados, no gozan de un ambiente laboral acorde a sus necesidades, que conlleve al buen desempeño docente, lo que les dificulta o limita las buenas relaciones interpersonales y laborales, así como también, no ejercen en su totalidad su derecho a licencias y permisos, además, los sujetos mayoritariamente tienen acceso a capacitación y estudios, en cuanto al apoyo y bienestar hay una posición dividida respecto del derecho al apoyo y bienestar, así mismo los sujetos de estudio consideran que hay una gestión y administración educativa adecuada.

Los docentes investigados cumplen parcialmente con la entrega de planificaciones de diferente índole, además, no tienen una adecuada atención y buen trato entre los integrantes de la comunidad educativa, así como también no se está cumpliendo las normas en su totalidad, así mismo, hay muy poco respeto al prójimo.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Alban, G. P. G., Arguello, A. E. V., & Molina, N. E. C. (2020). Metodologías de investigación educativa (descriptivas, experimentales, participativas, y de investigación-acción). *Recimundo*, 4(3), 163-173.
- Andino-Jaramillo, & Palacios-Soledispa, (2023). Investigación para la aplicación de una estrategia de mejoramiento del clima laboral en una unidad educativa. *Journal of Economic and Social Science Research*, 3(3), 52-75.
- Bogdan, R., & Taylor, S. J. (1984). Introducción a los métodos cualitativos de investigación.
- Castillo Bustos, M. R. (2021). Técnicas e instrumentos para recoger datos del hecho social educativo. *Revista Científica Retos De La Ciencia*, 5(10), 50–61. Recuperado a partir de <https://acortar.link/xNu5SZ>
- Daen, S. T. (2011). Tipos de investigación científica. *Revista de Actualización Clínica Investiga Boliviana*, 12, 621-624.
- Espinoza, C. G. O., Castillo, D. C., Laso, A. L. D. R. O., & Guaraca, M. P. O. (2020). Liderazgo directivo y desempeño docente: Abordaje desde el ámbito legal ecuatoriano. *Journal of business and entrepreneurial studies: JBES*, 4(1), 21.
- Felix M, Jaime Z, & José P. (2019). Auditoría de gestión al proceso administrativo - académico en la Unidad Educativa Salinas del Cantón San Vicente. *Revista Científica FIPCAEC (Fomento De La investigación Y publicación científico-técnica multidisciplinaria)*. ISSN: 2588-090X. Polo De Capacitación, Investigación Y Publicación (POCAIP), 4(1 ESPECIAL), 54-79. <https://doi.org/10.23857/fipcaec.v4i1 ESPECIAL.103>
- Gómez-Hurtado, I., García-Rodríguez, M. del P., González Falcón, I., & Coronel Llamas, J. M. (2020). Adaptación de las Metodologías Activas en la Educación Universitaria en Tiempos de Pandemia. *Revista Internacional De Educación Para La Justicia Social*, 9(3), 415–433. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.022>
- Lupica, C. (2016). Licencias de paternidad y permisos parentales en América Latina y el Caribe. Herramientas indispensables para propiciar la mayor participación de los padres en el cuidado de los hijos e hijas. *Masculinities & Social Change*, 5(3), 295-320.
- Martínez Diloné, H. A., & González Pons, S. (2010). Acompañamiento pedagógico y profesionalización docente: sentido y perspectiva. *Ciencia y sociedad*.

Olaya Olivo, R. P. (2023). Liderazgo Carismático y clima laboral en docentes de una institución educativa, Quevedo, Ecuador, 2023.
Tamayo y Tamayo (2006). Investigación descriptiva. Mod2

FIECYT

Fundación Internacional para la Educación la
Ciencia y la Tecnología
Quito – Ecuador

<https://fiecyt.org/>