



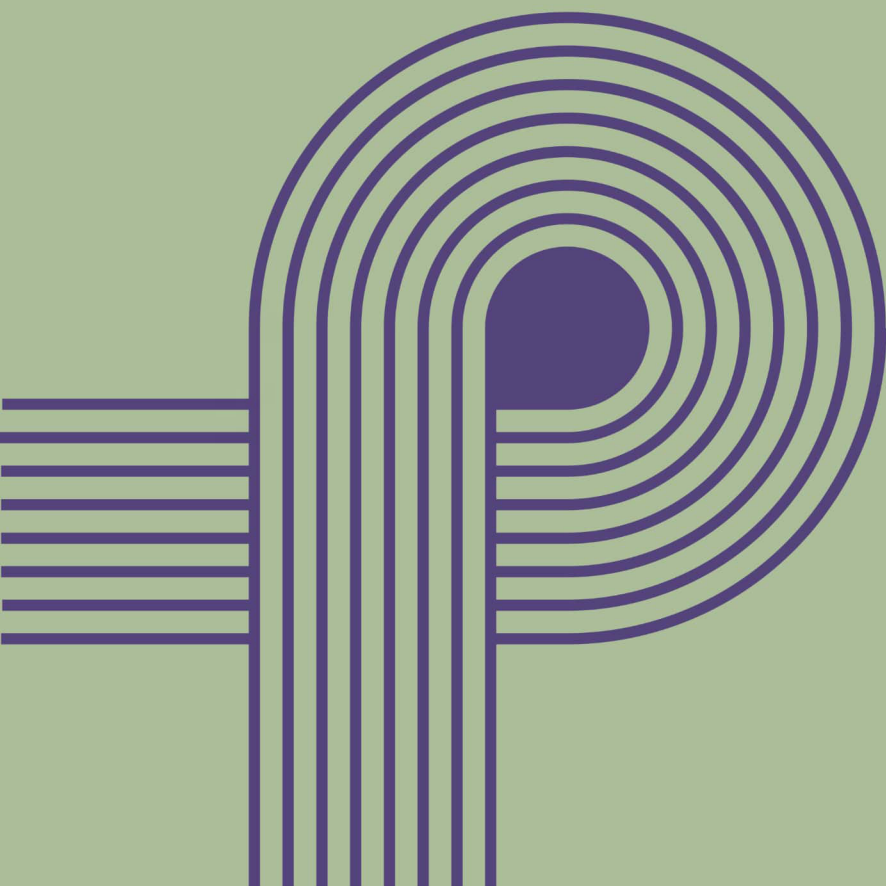
Religación
Press



ATIK
editorial

ELEMENTOS DE EDUCACIÓN

ENTRE LA INNOVACIÓN DIDÁCTICA Y
LA REFLEXIVIDAD PROFESIONAL



ROBERTO SIMBAÑA Q.
EDITOR

Colección Educación

Elementos de educación

Entre la innovación didáctica
y la reflexividad profesional

Roberto Simbaña Q.
[Editor]



Religación
Press
Ideas desde el Sur Global

Equipo Editorial

Eduardo Díaz R. Editor Jefe
Felipe Carrión. Director de Comunicación
Ana Benalcázar. Coordinadora Editorial
Ana Wagner. Asistente Editorial

Consejo Editorial

Jean-Arsène Yao | Dilrabo Keldiyorovna Bakhronova | Fabiana Parra | Mateus Gamba Torres | Siti
Mistima Maat | Nikoleta Zampaki | Silvina Sosa

Religación Press, es parte del fondo editorial del Centro de Investigaciones CICSHAL-RELIGACIÓN.

Diseño, diagramación y portada: Religación Press.

CP 170515, Quito, Ecuador. América del Sur.

Correo electrónico: press@religacion.com

www.religacion.com

Disponible para su descarga gratuita en <https://press.religacion.com>

Este título se publica bajo una licencia de Atribución 4.0 Internacional (CC BY 4.0)



Elementos de educación. Entre la innovación didáctica y la reflexividad profesional

Elements of education. Between didactic innovation and professional reflexivity
Elementos da educação. Entre a inovação didática e a reflexividade profissional

Derechos de autor:	Religación Press© Autores©
Primera Edición:	2024
Editorial:	Religación Press
Materia Dewey:	370 - Educación
Clasificación Thema:	JNMT - Formación del profesorado JNKH - Cuerpo docente / de educadores
BISAC:	EDU000000 EDUCATION / General
Público objetivo:	Profesional / Académico
Colección:	Educación
Soporte/Formato:	PDF / Digital
Publicación:	2024-03-26
ISBN:	978-9942-642-88-2

APA 7

Simbaña Q., R. (2024). *Elementos de educación. Entre la innovación didáctica y la reflexividad profesional*. Religación Press; Atik Editorial. <https://doi.org/10.46652/ReligacionPress.141>

[Revisión por pares]

Este libro fue sometido a un proceso de dictaminación por académicos externos (doble-ciego). Por lo tanto, la investigación contenida en este libro cuenta con el aval de expertos en el tema quienes han emitido un juicio objetivo del mismo, siguiendo criterios de índole científica para valorar la solidez académica del trabajo.

[Peer Review]

This book was reviewed by an independent external reviewers (double-blind). Therefore, the research contained in this book has the endorsement of experts on the subject, who have issued an objective judgment of it, following scientific criteria to assess the academic soundness of the work.

Sobre el editor

Roberto Simbaña Q.

Doctorante del programa Cultura, política y sociedad por la Universidad del País Vasco, MPhil en Filosofía de la Historia: Democracia y orden mundial por la Universidad Autónoma de Madrid. Investigador interdisciplinario en filosofía, historia, educación con un enfoque en los problemas del mundo actual.

Centro de Investigaciones en Ciencias y Humanidades desde América Latina | Quito
| Ecuador

<https://orcid.org/0000-0002-4843-310X>

robertosimbana@religacion.com

Resumen

El libro "Elementos de educación. Entre la innovación didáctica y la reflexividad profesional" presenta ocho capítulos que abordan temas relevantes para comprender diversas realidades en el ámbito educativo actual. Cada capítulo ofrece una perspectiva diversa sobre aspectos fundamentales de la educación, desde la innovación didáctica hasta la reflexividad profesional. A través de distintos enfoques y experiencias, se analizan problemas vigentes y se reflexiona en pos de mejorar la calidad educativa. Este libro plantea la reflexión sobre la importancia de adaptarse a los cambios y fomentar una educación inclusiva y equitativa para todos los estudiantes.

Palabras claves: educación, Latinoamérica, innovación, Agenda 2030.

Abstract

The book "Elementos de educación. Between didactic innovation and professional reflexivity" presents eight chapters that address relevant topics to understand diverse realities in today's educational environment. Each chapter offers a diverse perspective on fundamental aspects of education, from didactic innovation to professional reflexivity. Through different approaches and experiences, current problems are analyzed and reflections are made in order to improve the quality of education. This book reflects on the importance of adapting to change and promoting inclusive and equitable education for all students.

Keywords: education, Latin America, innovation, Agenda 2030.

Resumo

O livro "Elementos da educação. Entre a inovação didática e a reflexividade profissional" apresenta oito capítulos que abordam tópicos relevantes para a compreensão de diferentes realidades no campo educacional atual. Cada capítulo oferece uma perspectiva diversificada sobre aspectos fundamentais da educação, desde a inovação didática até a reflexividade profissional. Por meio de diferentes abordagens e experiências, eles analisam os problemas atuais e refletem sobre como melhorar a qualidade da educação. Este livro reflete sobre a importância de se adaptar às mudanças e promover uma educação inclusiva e equitativa para todos os alunos.

Palavras-chave: educação, América Latina, inovação, Agenda 2030.

Contenido

[Peer Review]	6
Sobre el editor	8
Resumen	10
Abstract	10
Resumo	11
Prólogo	17

1

Pedagogía y Didáctica Decolonial: Un Camino Hacia la Paz Intercultural en las Comunidades Étnicas de Colombia

Mauricio Alonso Epia Silva, Ivonne Alexandra Arcos Chaparro 20

2

La nueva condición histórica. Lenguaje en la cultura globalizada e identidad nacional

Dilrabo Bakhronova, Roberto Simbaña Q. 48

3

Percepciones de estudiantes universitarios sobre la democracia y la participación social

Luis Arturo Guerrero Azpeitia 61

4

Tendencias en el uso de las TIC para la resolución de problemas numéricos en física. Una revisión sistemática

Beatriz Oropeza Villalobos, Mario Humberto Ramírez Díaz 82

5

Agenda estratégica para la conformación de un Laboratorio de Innovación Social en una Institución de Educación Superior

Claudia Carolina Lacruhy Enríquez 107

6

Uso de nociones de historia de física y la realidad aumentada como herramientas para el aprendizaje de la mecánica a nivel bachilleratoJairo Sánchez Luquerna, Mario Humberto Ramírez Díaz, Jesús Alberto Flores Cruz¹²¹

7

Integración de tecnología en la comunidad educativa. Estrategias pedagógicas post-pandemia

Carmen Liliana Mera Plaza, Senia Verónica Delgado Álvarez, Adrián Adalberto Hernández Solís, Teddy Xavier Miranda Flores de Valga 130

8

Medición de habilidades socioemocionales en los estudiantes de la especialidad económico-administrativo del bachillerato especializado en contaduría y administración (BECA)

Iris Kentya Gómez Ramos

147

Elementos de educación

Entre la innovación didáctica y la reflexividad profesional

Prólogo

El presente libro “Elementos de educación. Entre la innovación didáctica y la reflexividad profesional”, reúne ocho capítulos con temáticas relevantes para entender distintas realidades en el campo de la educación en el contexto actual. Cada capítulo de esta obra ofrece una mirada plural sobre aspectos clave de la educación, desde la innovación didáctica hasta la reflexividad profesional. A través de diferentes enfoques y experiencias, se abordan problemáticas actuales y se reflexiona en búsqueda de mejoras a la calidad educativa. Este libro invita a reflexionar sobre la importancia de adaptarse a los cambios y promover una educación inclusiva y equitativa para todos los estudiantes.

El libro comienza con un escrito de Mauricio Alonso Epia Silva e Ivonne Alexandra Arcos Chaparro, quienes escriben “Pedagogía y Didáctica Decolonial: Un Camino Hacia la Paz Intercultural en las Comunidades Étnicas de Colombia”, aquí se busca identificar las dificultades de los grupos étnicos en Colombia para disfrutar de sus derechos etnoeducativos. Para este objetivo se propone avanzar en la interculturalidad y la pedagogía decolonial para reivindicar las culturas étnicas colombianas.

En “La nueva condición histórica. Lenguaje en la cultura globalizada e identidad nacional”, Dilrabo Bakhronova y Roberto Simbaña Q., destacan que la globalización no es sólo un proceso socioeconómico, por eso, en este capítulo se analiza el papel del lenguaje en la cultura dentro de la reorganización social actual, utilizando ejemplos que muestran cómo el idioma y la cultura han traspasado fronteras, integrándose en el imaginario social y generando una hibridación que afecta los elementos de la identidad nacional y cultural.

Por otra parte, Luis Arturo Guerrero Azpeitia, en “Percepciones de estudiantes universitarios sobre la democracia y la participación social”, presenta los hallazgos de un estudio sociológico sobre las percepciones de estudiantes universitarios en México central sobre participación social, democracia y sistema político. Se utilizó un cuestionario para recopilar datos socio-culturales y opiniones.

Continuando, en el capítulo “Tendencias en el uso de las TIC para la resolución de problemas numéricos en física. Una revisión sistemática”, los autores Beatriz Oropeza Villalobos y Mario Humberto Ramírez Díaz, analizan el uso de Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) para mejorar la resolución de problemas numéricos en Física. Las tecnologías digitales clave son interactivas, convierten al estudiante en participante activo e incluyen procesos metacognitivos.

Claudia Carolina Lacruhy Enríquez, presenta su investigación sobre la Agenda 2030, centrándose en el caso del Tecnológico Nacional de México–Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Los Cabos. Su enfoque se basa en integrar la innovación social en la actividad académica tecnológica para vincular la institución con las necesidades del entorno. El objetivo principal fue diseñar una agenda estratégica para establecer un Laboratorio de Innovación Social que aprovechara las capacidades y competencias institucionales, abordando así los desafíos del desarrollo sostenible.

En “Uso de nociones de historia de física y la realidad aumentada como herramientas para el aprendizaje de la mecánica a nivel bachillerato”, los autores, Jairo Sánchez Luquerna, Mario Humberto Ramírez Díaz y Jesús Alberto Flores Cruz, investigan el uso de la realidad aumentada para enseñar mecánica newtoniana a estudiantes de grado 10 en un colegio en Bogotá, Colombia. Utilizando el Merge Cube del MIT y pruebas pre y post para evaluar los resultados. Se aplicó la dinámica de aula invertida. El objetivo fue mejorar la comprensión de las leyes de Newton mediante una experiencia inmersiva y práctica. Resaltando la importancia de integrar esta tecnología en la educación para motivar a los estudiantes.

En un estudio sobre Covid-19 y Educación, Carmen Liliana Mera Plaza, Senia Verónica Delgado Álvarez, Adrián Adalberto Hernández Solís y Teddy Xavier Miranda Flores de Valga, se proponen analizar el impacto de las nuevas tecnologías en las comunidades de aprendizaje del ISTPEM durante la enseñanza virtual en la crisis sanitaria global. Emplearon un enfoque cualitativo y fenomenológico, con entrevistas a 5 docentes. Los resultados resaltaron el potencial de las nuevas tecnologías en la educación al fomentar la autoformación del estudiante con la participación de la familia y la comunidad.

Finalmente, Iris Kentya Gómez Ramos, aborda un estudio sobre las habilidades socioemocionales, entendiendo que éstas se refieren a las herramientas para entender y regular emociones, mostrar empatía, establecer relaciones, tomar decisiones responsables y alcanzar metas. En este contexto se plantea un estudio en la UABJO donde se evaluó estas habilidades en alumnos de contaduría y administración, identificando carencias en inteligencia emocional y dificultades para expresar emociones. Algunos estudiantes logran metas con esfuerzo prolongado.

Agradecemos a los autores y autoras que participan en este libro, así como a los lectores y lectoras a quienes entregamos un texto que busca realizar aportes al entendimiento y mejoras de las prácticas educativas en el continente.

Pedagogía y Didáctica Decolonial: Un Camino Hacia la Paz Intercultural en las Comunidades Étnicas de Colombia

Mauricio Alonso Epia Silva, Ivonne Alexandra Arcos Chaparro

Resumen

La Constitución Política Colombiana de 1991 consagró a rango suprallegal, el reconocimiento de la diversidad étnica y cultural de los pueblos originarios. Sin embargo, estos derechos no han podido gozarse en plenitud, por las etnias colombianas, debido al conflicto armado interno y el colonialismo educativo, que han impedido una paz efectiva. Por lo tanto, el presente análisis se dirige a resolver la pregunta: ¿Cuáles son las dificultades que han tenido los grupos étnicos en Colombia para gozar plenamente y en efectiva paz de sus derechos etnoeducativos? El objetivo principal es identificable como: la presentación prospectiva epistemológica del reconocimiento de la interculturalidad para el avance y consolidación de la pedagogía y la didáctica decolonial como instrumentos de reivindicación de las culturales étnicas colombianas. Método: se empleó el enfoque cualitativo con la integración epistemológica de la etnografía y la fenomenología. Este documento se entrega a la comunidad académica como insumo científico y teórico por la garantía y tutela efectiva de los derechos etnoeducativos de los grupos étnicos de Colombia.

Palabras clave

Diversidad étnica; Etnoeducación intercultural; conflicto armado interno; pedagogía de la libertad; saber pedagógico étnico.

Epia Silva, M. A., y Arcos Chaparro, I. A. (2024). Pedagogía y Didáctica Decolonial: Un Camino Hacia la Paz Intercultural en las Comunidades Étnicas de Colombia. En R. Simbaña Q. (Ed). *Elementos de educación: entre la innovación didáctica y la reflexividad profesional*. (pp. 20-46). Religación Press; Atik Editorial. <http://doi.org/10.46652/religacionpress.141.c98>



Introducción¹

Con la invasión del pueblo español hacia América Latina, estos extranjeros impusieron mediante “la colonia” (Lempérière, 2004), sus formas e instituciones jurídicas, su religión y sus tradiciones europeas generando un proceso de aculturización como explica Epia Silva (2021) respecto de los pueblos originarios; donde la iniquidad educativa foránea, se caracterizaba: por segregar, marginar y mutilar la cosmovisión y las particularidades de los pueblos originarios colombianos, trasegando igualmente a las comunidades africanas y sus descendencias extraídas con violencia de sus pueblos natales e introducidas mediante el proceso colonización en tierras nacionales.

Luego del padecimiento de la colonia por los grupos étnicos, en Colombia, se apreció que “la Constitución de Núñez y Caro, o la Constitución de 1886” (García, 2019) continuó con normas y mandatos netamente monoculturales (euroculturales), discriminantes y eurocéntricos. Que no aceptaban ni reconocían los derechos endoculturales de los pueblos indígenas, ni africanos; por el contrario, solo se instituía a la iglesia católica para que se encargara de convertir y civilizar (educar) a esa población deshumanizada, imponiendo él novó lenguaje, cultura y modelo educativo, básicamente, a lo que según Dorado se le denominó “la renovación evangélica cultural” (1990).

Empero, el camino hacia el reconocimiento y el restablecimiento, de los derechos de los grupos étnicos, fue a través de los convenios 107 de 1957 y 169 de 1989 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT). Que fueron ratificados en Colombia de la siguiente forma, el primero: con la Ley 31 de 1967 y el segundo: por la Ley 21 de 1991, generándose la integración al bloque de constitucionalidad en el sentido que Groh (2018) lo explica, gracias a la declaración de Naciones Unidas (s.f) del 13 de septiembre de 2007, constituyendo de esta forma, los fuertes fundamentos jurídicos internacionales a favor de los pueblos indígenas y tribales.

En Colombia, la Constitución política de 1991, consagró con sus artículos 7, 8, 9, 10, 63, 68 y 72 el reconocimiento y la garantía de la diversidad étnica, y, cultural dentro del territorio nacional, entre otros derechos étnicos. Dichas disposiciones adquirieron gran fuerza por la diversa jurisprudencia proferida por la Corte Constitucional “como fuente principal de desarrollo de los derechos de las comunidades [étnicas]” (CC, T-372/21, 2021), para “la protección y garantías de los derechos de los indígenas, de las comunidades negras, raizales y Rom” (Jará, 2019)

¹ Documento reflexivo de la etnografía desarrollada en el departamento del Putumayo de la investigación “Etnoeducación Indígena Como Desafío Al Estado Social De Derecho: Estudio Al Pueblo Murui muina en la Amazonía Colombiana”.

Pese a la existencia normativa en el respeto y garantía de los derechos procedentes de la diversidad étnica y cultural, los grupos étnicos no han podido gozar plenamente y en paz, de dichas disposiciones. Puesto que, como consecuencia del conflicto armado interno han tenido que padecer homicidios, desapariciones, torturas, desplazamientos, o de ser sacados de sus territorios engañosos, o como manifiesta Díaz- Cruz (2016) de verse obligados a vender o canjear sus terrenos por transacciones comerciales funestas, no sinalagmáticas, para la hiperexplotación de los recursos naturales cuyo único pago son bonos de carbón emitidos por transnacionales (CEPAL, 2017), que son inútiles como pago, entre otras situaciones que amenazan adicionalmente su existencia.

De la misma forma, se aprecia que el desconocimiento por la diversidad étnica continúa persistiendo en la práctica. Por negligencia o por decidida gubernamental contra estos pueblos, que tienen el derecho a la vivencia, práctica, enseñanza, goce y el disfrute activo, y pacífico de sus diversidades cosmogónicas: que deben respetarse y garantizarse, por el Estado, la sociedad y el esquema educativo nacional. Ya que, tan solo se percibe: jurídica, académica y pedagógicamente un reconocimiento soslayado y taimado para los pueblos indígenas y las comunidades negras, raizales, y Rom, que hoy son ignorados y olvidados dentro del sistema educativo nacional.

Finalmente, se destaca a la etnoeducación intercultural y la pedagogía decolonial como aquella herramienta que debe preexistir, para contribuir a una paz estable y duradera, Dentro de los pueblos indígenas y tribales, para garantizar el respeto por el desarrollo y vivencias de prácticas ancestrales y cosmogónicas, que se apartan de las tradiciones eurocéntricas y homogéneas impuestas durante la colonia y los sistemas actuales.

Metodología de la Investigación

El presente producto académico surge del proyecto investigativo para doctorado “Etnoeducación Indígena Como Desafío al Estado Social de Derecho: Estudio al Pueblo Murui Muina en la Amazonía Colombiana”, con un enfoque cualitativo transdisciplinar y complejo, cuyo método converge en la integración epistemológica del método etnográfico más el fenomenológico, mediante el proceso reflexivo de perspectiva interpretativa. De índole correlacional y descriptivo cuyo sistema de análisis de datos se trianguló hacia la topografía investigativa desde el análisis de los objetivos, la etnografía y las fuentes primarias y secundarias empleadas para la producción de este producto científico.

Antecedentes

Históricamente en América latina se ha padecido un proceso de aculturación desde lo jurídico con la imposición desde la colonia de las instituciones jurídicas formadas después de la independencia, que eran la reproducción homogeneizadora de la tradición y cultura europea. Por ello, como consecuencia se han consagrado constituciones que emulan a las del viejo mundo siendo adaptadas forzosamente, para cada Estado latinoamericano, desconociendo con este hecho las peculiaridades y cosmogonía local. Ignorando como la realidad europea ha sido desde siempre distinta, por ser un continente del primer mundo, con suficiencia monetaria, que ha padecido y sobrellevado de forma directa sucesos, revoluciones y las guerras mundiales, destacando aún más la notable diferencia con Latinoamérica que solo ha conocido estas disputas bélicas desde la distancia y de modo subsecuencial.

La ambigüedad jurídica con la que trascendió la independencia como fenómeno cultural, político, educativo y pedagógico, nunca consideró los derechos de los grupos étnicos amerindios que han morado Abya Yala, quienes eran vistos como seres irracionales que se debían educar y civilizar. En esa vía, el constitucionalismo latinoamericano se desarrollaba sobre factores exógenos, así:

El proceso de constitucionalización de los Estados latinoamericanos que fueron doctrinalmente marcados por las Declaraciones de los Derechos anglo-francesas, por las constituciones liberales burguesas de los Estados Unidos (1787) y de Francia (1791 e 1793), y por la Constitución Española de Cádiz (1812), a la vez que también tuvieron presente el constitucionalismo norteamericano. En cuanto a la positivación moderna de codificación de Derecho privado ibero-americano fue modelada por el ideario individualista, romancístico y patrimonial de legislación civil napoleónica (1804) y del estatuto privado germánico (1900). (Belloso Martín, 2015, p. 31)

Adicionalmente, los criollos colombianos y los recién libertados (Término que se desarrolló dentro de Constitución de 1821 para los pueblos que se independizaron del colonialismo iberoamericano impuesto desde la corona del gobierno español) tras lograr la independencia de España, no percibieron en el naciente constitucionalismo de la Grancolombia las reformas que sus habitantes pretendían y anhelaban, pues ese constitucionalismo de independencia redundó en un clasismo de nepotismo (muy similar a las actuales circunstancias legales del ordenamiento legal doméstico que se desean impulsar y empujar hacia un gobierno internacional esclavista, antidemocrático y antihumano). Caracterizado por la pugna y distribución brutal del poder por parte de las nuevas élites

criollas, distinguido por una inane intervención democrática de sus connaturales y de la inexistente participación de la población étnica, en la construcción de tal Constitución.

Posterior al proceso de la independencia, se apreció incluso con la Constitución de 1886 que los derechos de los pueblos originarios y tribales, no tenían algún reconocimiento nacional o supralegal, ni siquiera en su parte educativa (mucho menos en la parte pedagógica). No obstante, habiéndose encomendado por el Estado Colombiano, aquel propósito de la educación en la iglesia católica, en justa aplicación del Concordato que se firmó entre estas dos partes para el año 1888, tal como lo sostuvo Rojas Curieux (1999):

En ella se prestó particular interés a la evangelización y a una educación en función de los preceptos de la Iglesia católica. Esta política, y la de los internados escolares (iniciada en los primeros 25 años del siglo XX) tenía como objetivo central el ingreso de los indígenas al “mundo civilizado”, tal como quedó estipulado en la Ley 89 de 1890, “Por la cual se determina la manera como deben ser gobernados los salvajes que vayan reduciéndose a la vida civilizada. (p. 46)

De lo anterior se añade prosiguiendo con Rojas Curieux (1999) que la Constitución de Caro y Núñez no precisó o reconoció de forma expresa la preexistencia de culturas amerindias; ya que solo fue la Ley 89 de 1890 la que visibilizó y destacó la existencia de los grupos nativos dentro del territorio del Estado-Nación, del modo en el cual se especifica en el artículo 1:

(...)”... En consecuencia, el Gobierno, de acuerdo con la autoridad eclesiástica, determinará la manera como esas incipientes sociedades deban ser gobernadas” y más adelante en el artículo 40 encontramos que los indígenas son “... Asimilados por la presente Ley a la condición de menores de edad...”. (1999, p. 47)

Los derechos de los grupos indígenas autóctonos y nacionales, eran inexistentes para la legislatura criolla colombiana, pese a ser la población más antigua y mayoritaria dentro de las minorías étnicas; por lo tanto, menor importancia se le daba a las poblaciones negras y sus descendencias, raizales y Rom. Sin embargo, los primeros avances en la reivindicación de los derechos de los pueblos originarios se empezaron a percibir a nivel internacional, siendo la Organización Internacional del Trabajo (en adelante OIT), la primera en dar luces sobre el reconocimiento y respeto de los derechos de los pueblos indígenas y tribales.

En ese sentido, en 1957 se apreció respecto del instrumento internacional el Convenio 107 (1957), que no aportó de forma sustancial al estado de ninguneo de los derechos de

los pueblos originarios; destacando a ese convenio en las palabras de Freire como una clara manifestación de “falsa generosidad de los opresores” (2005, p. 41) porque el mismo declaraba entre otros, que las poblaciones indígenas solo podían tener reconocimiento en la medida en que su derecho o cualquier derecho para esos salvajes estuviera alineado o subordinando de forma obediente con y bajo las directrices de los Estados.

Declarándose que “los indígenas y pueblos semitribales solo podían ser tenidos en cuenta, si era el gobierno quien los organizaba, los dirigían y los coordinaba” (Convenio 107, 1957) en palabras más claras, pretendía mantenerse en esclavitud cultural a los pueblos amerindios. Norma que obviamente violenta y lesiona la autonomía cultural (etnocultural), el patrimonio cultural educativo (etnoeducativo) y pedagógico (antipedagógico) de las poblaciones indígenas por desconocer y fracturar el derecho de autodeterminación, la libertad de conciencia, de pensamiento, de expresión y la dignidad humana de los pueblos originarios.

Posteriormente, para el año 1989, la misma organización OIT, con participación de varios Estados, organizaciones de trabajadores y de empleadores; por medio del Convenio 169 (1989) adecúa el contenido y connotación jurídica del primer instrumento de 1957 sobre pueblos indígenas y tribales hacia los países independientes, permitiendo la participación de estos en el proceso de revisión del convenio. De la misma forma, el convenio 169 cobró más fuerza con la Declaración de Naciones Unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas adoptado el 13 de septiembre de 2007 por la Asamblea General de las Naciones Unidas.

Los convenios proferidos por la OIT, junto a la diversa jurisprudencia proferida por la Corte Constitucional presionaron al Estado colombiano a tener que preocuparse por incluir dentro de la Constitución política de 1991, el respeto y garantía de la diversidad étnica y cultural.

La constitución política de 1991 y el reconocimiento de los derechos étnicos y culturales

En relación a la génesis de la carta colombiana de 1991, indican Ariza & Sánchez Fontalvo (2016) que, en el año 1990, un movimiento liderado por estudiantes colombianos auto designado “Todavía podemos salvar a Colombia” (destacado de los autores), generaron un proceso de cambio a través de la séptima papeleta, la cual era un agregado a las seis promediadas dentro del debate electoral; lo que en adelante se constituiría como

la Asamblea Nacional de Constituyentes; integrada por 70 dignatarios de las cuales dos correspondían a la representación étnica en Lorenzo Muelas Hurtado y Francisco Rojas Birry.

La congregación de la Asamblea Constituyente produjo la materialización de la Constitución Política de Colombia de 1991, que procuró aproximarse el novo “constitucionalismo latinoamericano” (Espíell, 2002; Burbano et al. 2022) con el ejercicio democrático de la intervención y escucha de múltiples actores de la sociedad, como fueron: educadores, estudiantes, excombatientes guerrilleros y de diversos movimientos políticos que discutieron y aprobaron el texto definitivo de la Norma de Normas.

La Constitución de 1991, reconoce y protege la diversidad étnica y cultural de la Nación Colombiana y además contiene una gran cantidad de enunciados normativos direccionados a dignificar y a legitimar a los grupos aborígenes como colectivos culturales con particularidades y cosmogonía distintiva autóctona, situación que no ocurría con la pasada constitución de modelo eurocéntrico homogéneo y hegemónico de 1886.

Las Naciones Unidas para el 2002, indicaron respecto a los indígenas: que la inclusión del derecho a la educación étnica debía favorecer la cosmogonía para facilitar, promover y reafirmar la idiosincrasia identitaria de cada grupo aborígen. Recalcando el respeto y salvaguarda a y de la propiedad privada de las tribus sobre sus territorios (reconocimiento a la propiedad privada colectiva de las tribus indígenas), como herramienta en la defensa y resguardo de los valores endoculturales étnicos destacado como fin del Estatuto Superior que avaló el derecho a la independencia y soberanía de las autoridades en las poblaciones amerindias para ejercer funciones jurisdiccionales dentro de su ámbito territorial, de acuerdo con sus normas y procedimientos autoestablecidos.

Asimismo, reconoció calidades y cualidades especiales a los grupos étnicos para el ejercicio de sus derechos políticos propios en su autodeterminación histórica, cultural, idiosincrática educativa y pedagogía identitaria como organización social (Comisión Interamericana de derechos humanos, 2021); de tal manera, que el país cuenta con representaciones de estos colectivos en el Congreso y en los diversos cuerpos colegiados sectoriales y locales.

De la misma forma, se consagró de forma novedosa en la Constitución de Colombia, varios derechos étnicos como la enseñanza y aprendizaje de sus lenguas nativas y del respeto de las prácticas idiomáticas oficiales dentro de sus territorios, así como del derecho a la promoción del saber bilingüe de lengua vernácula en las comunidades que conservan tradiciones lingüísticas propias y autóctonas.

La Corte Constitucional en la Sentencia T-1105/08 (2008) resalta, que en la Constitución: existe un conjunto de preceptos encaminados a otorgar especial garantía a la reivindicación, restitución y la notoriedad social en condiciones de igualdad para todas las etnias y culturas que habitan en el territorio colombiano.

La providencia T-1105 de la Corte Constitucional del año 2008 hizo un análisis deontológico del texto de Constitución Nacional para articular la visibilización, defensa y situación de discriminación positiva mediante el enfoque diferencial respecto de los principios que deben existir para garantizar la pluralidad étnica; de esto, y en específico la Corte señaló: que el artículo octavo impulsa la protección de la variedad nacional cultural. El artículo 9 que estimula, fomenta y protege el derecho de la agrupaciones aborígenes y minoritarias de libertad de autodeterminación, libertad cultural, libertad corpórea y libertad sanitaria².

Explica la Corte Constitucional en el precedente jurisprudencial T-1105/08 que el artículo 10, de la Constitución Nacional sostiene: que las formas lingüísticas, dialécticas e idiomáticas de las poblaciones étnicas o aborígenes no solo son oficiales dentro de sus territorios sino al unísono dentro de todo el Estado- Nación. Por ello, se debe propender, fortalecer e intensificar el debido proceso etnoeducativo de aprendizaje-enseñanza de las lenguas vernáculas y la protección del gobierno hacia este patrimonio cultural.

Continúa la Corte Constitucional aduciendo:

[En] El artículo 63 se determina que las tierras comunales de grupos étnicos, las tierras de Resguardo y demás formaciones territoriales de grupos nativos serán percibidos como patrimonio arqueológico de la Nación siendo [ecocomunidades] inalienables, imprescriptibles e inembargables; el artículo 68 en el cual se dispone que quienes integran los grupos étnicos podrán ejercer su derecho a formarse con fundamento en prácticas, creencias y vivencias que respeten y desarrollen su diversidad cultural; el artículo 72 cuando se refiere al patrimonio cultural de la Nación, determina que dicho patrimonio está bajo protección del Estado y cuando se pronuncia, igualmente, sobre el patrimonio arqueológico y otros bienes culturales que conforman la diversidad nacional incluye sin lugar a duda, [al patrimonio genético] de las poblaciones aborígenes. (CC. T-1105, 2008)

Con lo cual, es pertinente señalar que el artículo 72 tal y como indica la propia Corte Constitucional en la Sentencia T-1105/08, hace una introducción jurídica y educativa de

2 En este punto se debe recordar que las culturas étnicas tienen sus propias medicinas y tratamientos aborígenes, distintos del brujo blanco, que son los galenos de universidades.

la cláusula de indemnidad sobre la protección de las culturas indígenas y más aún del hecho de imponer sobre el Estado-Nación el deber de protección y cuidado de las culturas étnicas, de sus territorios y de sus genes.

Además, la enunciada sentencia describe los mandatos constitucionales relacionados con el reconocimiento de la diversidad étnica y cultural en Colombia. Sin embargo, en la práctica se encuentra otra realidad; pues los pueblos étnicos han tenido que afrontar fenómenos sociales en donde han perdido su vida, han sufrido desplazamientos, pérdida de territorio, y de sus conocimientos epistemológicos.

Es pertinente resaltar que Santos (2010) identifica las condiciones epistemológicas que permiten exhibir y demostrar, la gran destrucción de los conocimientos propios de los pueblos originarios, causada y ocasionada por el colonialismo europeo. Lo que llamó epistemicidio, aunado a las circunstancias adicionales de la violencia colonial en el sur; del mismo modo, argumentando que el fin del colonialismo político no cesó con las mentalidades y subjetividades que venían imponiéndose, sino que, por el contrario, significó su continuación y prolongación en el tiempo.

De la misma forma, Santos (2010) resalta la necesidad de los países del sur por buscar y lograr emanciparse y apartarse de la cultura eurocéntrica individualista, procedimental, monocultural, corrupta, burocrática y avara. Esa que no permite reconocer y valorar la riqueza en la variedad jurídica que tienen estos países latinoamericanos, traspasando sus conceptos incluso a la cultura positivista; la cual se sostiene como un obstáculo fuerte en la reivindicación de los derechos de las minorías, obstruyendo la autodeterminación de los pueblos indígenas y tribales, siendo esa cultura jurídica expansionista o “del globalismo cultural, educativo y político” (destacado por los Autores) que desea imponerse de forma hegemónica desde hace varios siglos.

Es, por tanto, válido afirmar que las simientes de las epistemologías del sur dan la noción ontológica que permiten el visibilizar y comprender, retomando las palabras de Borda (1988), que la ciencia al ser un producto cultural, responde a las necesidades y a los intelectos colectivos. Con ello, las creencias del saber autóctono y popular de idiosincracia colombiana y latinoamericana, no pueden esperar ser apreciadas, validadas o certificadas, por el minúsculo y cerrado grupo de científicos occidentales, que hoy pretenden monopolizar lo que es ciencia y dictaminar sobre lo que no lo es.

Respecto a la sociedad actual es obvio que es manipulada por metacapitalistas y megatransnacionales (Big pharmaceutical companies) que hoy se adueñaron de lo que es ciencia o científico, para confinar el saber popular, cosmogónico y autóctono por

menosprecio o ignorancia de la “ciencia y cultura emergente” (Borda, 1988, p. 90) la cual esta libre de la codificación de dominación eurocentrista.

Por ello, los étnias colombianas y los países latinoamericanos deben regresar a tomar, usar o aplicar a la pedagogía decolonial como medio de reivindicación urgente y apremiante en lo estructural, cognositivo, lingüístico y cultural, para fortalecer un “proceso formativo/ educativo” (Borda, 1988, p. 92) que no sea, impositivo, invasivo y aniquilante de saberes ancestrales, como esta estructurado actualmente con el sistema educativo formal colombiano (Rojas Curieux, 1999).

En latinoamerica han surgido científicos que merecen ser conocidos y acogidos, de este modo, Paulo Freire es otro referente académico, educativo y pedagógico cuyos aportes, mediante su obra, permiten unificar la necesidad expuesta por Boaventura de Sousa Santos por recontrarse con “la ciencia del pueblo” (Borda, 1988) o aquel pensamiento científico que connote la “pedagogía subversiva” o decolonial (destacado de los Autores) de las reglas normoeducativas europeas y norteamericanas que se han impuesto y subsisten en el actual sistema educativo nacional, tanto para los grupos étnicos como la sociedad misma.

La Pedagogía Decolonial

Es la clave justa y la llave necesaria, indicada para derribar los atavíos “eurocéntricos” (Méndez-Reyes, 2021) que aún están persistentes, en el actual sistema educativo de Colombia; para nuestros grupos étnicos originarios, de comunidades negras, raizales, gitanos y Rom. Es menester recordar que la pedagogía: no solo es el método con el cual se aborda el aprendizaje, también son las formas, las herramientas, los planes y las estrategias educativas adoptadas para hacer admisible la producción del conocimiento desde el quehacer científico (Epia Silva & Arcos-Chaparro, 2019) del que conoce que es la pedagogía como “saber pedagógico” científico.

De este modo, la pedagogía decolonial es y debe entenderse como el sistema complejo, integrativo, incluyente e independiente y no subordinado del dominio intrusivo de los regímenes europeos y norteamericanos. Debiendo ser entendida como Gómez-Torres y Mora-Alvarado (2019) explican: como el quehacer que debe ser interpretado como una nueva estrategia y posición epistemológica, ética, cultural y política que se enfoque en un proceso educativo sin jerarquías u horizontalizada.

La pedagogía decolonial debe ser, por lo tanto, un insumo cognitivo del y para el educador que le permita acercarse al proceso de enseñanza-aprendizaje sin contaminaciones,

ni derivaciones del proyecto civilizatorio occidental. Esta pedagogía decolonial, es en palabras exactas: es la forma de liberación del sometimiento colonial de los pueblos indígenas (Walsh, 2014) cuya aplicación y práctica deben conducir, sin lugar a duda, a la emancipación social, cultural, educativa y de generación de pensamiento crítico de los pueblos étnicos latinoamericanos, como son: los indígenas, las comunidades negras y raizales y los grupos Rom.

En este punto es pertinente esclarecer siguiendo a Zaya y González Agudelo (1999) “que la pedagogía es la ciencia que estudia el proceso educativo”, pero no sirve de nada si no se emplea la didáctica; y la didáctica es la ciencia que tiene por fin el preocuparse por el proceso docente-estudiante (Zaya & González Agudelo, 1999). Por ello, la pedagogía decolonial necesitara sin vacilación alguna de la didáctica decolonial.

Didáctica decolonial

Debe entenderse como la rama de la pedagogía decolonial encaminada a reconstruir, reafirmar, revalidar y dignificar las bases identitarias e idiosincráticas de los grupos étnicos colombianos y latinoamericanos. Esta didáctica decolonial no parte de políticas de instituciones educativas ni de-constructivas, ni ideológicas. Por el contrario, parte: del saber, de las vivencias, de la filosofía y desde las prácticas en los territorios autóctonos indígenas, es decir de la educación propia.

La didáctica decolonial no busca la resiliencia de los grupos étnicos ya que conforme a la propia Corte Constitucional en el *stare decisis* de la Sentencia T-029/18 (2018) la resiliencia puede convertirse en un sometimiento injusto e inhumano, cuando quien debe ser resiliente se encuentra en un estado crítico de vulneración, precisamente, por no poder tener la capacidad para resistir situaciones de riesgo, en conformidad con el lenguaje constitucional de la propia sentencia. Por tal motivo, “las comunidades étnicas colombianas por estar en peligro inminente de extinción” (Mendoza, 2022; Tarazona, 2023) ya que soportan un altísimo grado de riesgo constante y permanente que supera su capacidad de resiliencia, por ello, están exentas de ser resilientes. Es decir, por su situación grave, inminente e impostergable de estar en un gravísimo estado de vulnerabilidad como comunidades étnicas, la resiliencia no es una medida con eficacia en concreto, sino una condición de vulneración.

Con lo cual, la didáctica decolonial es el instrumento no solo de dignificación educativa sino más haya el mecanismo de concreción de libertad y resurgimiento de saberes ancestrales para y dentro de los territorios indígenas.

Lo que Freire (2005) refiere de forma más específica en su libro "Pedagogía del Oprimido" cuando explica detalladamente que la forma de humanizar y liberar el espacio donde se educa, de los opresores, es estar en continua contradicción con los preceptos instaurados por los sistemas. Ya que "la libertad es una conquista y no una donación" (p. 45). La didáctica decolonial, interpretada desde el lente de Freire debe entenderse como el compromiso de los oprimidos en la lucha constante por liberarse (2005, p. 47) e independizarse y, ante todo, de la motivación de autorreflexión y autogestión desde y con el proceso dialógico de superar el inmovilismo paciente de quien tan solo espera, o permite la domesticación de su espíritu de libertad y lucha.

La didáctica decolonial, exige el combate epistemológico y la movilización teórica por la restitución del orgullo étnico y de las prácticas ancestrales de los pueblos indígenas colombianos; porque su disposición y dinámica encaja en debida forma con el propósito de la pedagogía dialógica de Freire; que potencializa a la pedagogía decolonial y a la didáctica decolonial creándose, con esta tres: una triada perfecta del "saber pedagógico étnico" (destacado de los Autores). Pero que se inactiva debido al deterioro y violencia constante de la sociedad hacia los grupos amerindios nativos, lo que genera un proceso un "comportamiento defensivo de blanqueamiento (auto blanqueamiento)" (Gualán, 2017) o respuesta de negación de la cosmovisión, de los propios pueblos oriundos nacionales, como una medida de auto-conservación y esclavitud intelectual hacia las medidas impuestas por el Ministerio de Educación Nacional.

La violencia en Colombia como obstáculo para lograr paz efectiva etnoeducativa

La paz es un ingrediente, un derecho humano, un fenómeno, una situación, o un hecho social y jurídico, que conforma el contexto dentro del proceso de aprendizaje y es un elemento de vital importancia, que en la actualidad está siendo despojado por las acciones de grupos terroristas al margen de la ley, de organizaciones no nacionales que son anti-democráticas y del silencio gubernamental cómplice de la violencia que repercute de forma negativa en el debido proceso educativo dentro de la etnoeducación.

La violencia en Colombia ha estado presente desde la invasión española de 1492, sin embargo, luego de la tan exaltada independencia, los conflictos continuaron en búsqueda de poder, situación que continuó a través de las décadas, con el agravante de la guerrilla, paramilitares, cultivos ilícitos, narcotráfico, minería ilegal y "despojo de tierras, lo que representa más violencia" (ACNUR, s.f.), especialmente para los sectores que siempre han sido los más golpeados, por ser, minorías étnicas.

Esta circunstancia genera cada día mayor miseria y desplazamiento forzado, haciendo lejano el anhelo de paz del pueblo colombiano, bajo el entendido de que a la paz como derecho y deber, solamente puede llegar por el sendero de la justicia social. En la obra editada por Restrepo Medina (2020), sostiene José Rory Forero Salsedo (p. 503) en su capítulo Constitucionalismo transicional colombiano aproximación a los enfoques diferenciales en escenarios de paz, que:

“Por la pertenencia étnica, de las comunidades indígenas, negras, afrocolombianas, palenqueras, raizales, Rom, sin duda grupos que fueron y han sido de los más golpeados por el conflicto armado en la medida que han vivido los estragos de la guerra, pues en ellos se han perpetrado masacres, torturas y graves infracciones al DIH, razón por la que en los acuerdos de paz entre el Gobierno y las FARC-EP se les dedicó un apartado especial”. (Salcedo, 2020)

Por lo anterior, se destaca desde el encuentro exploratorio de 2012, dado entre el Gobierno y el movimiento guerrillero de las FARC-EP, que se direcciona hacia el resarcimiento a las víctimas, debería estar en el centro de cualquier pacto. En busca de ese fin, se creó el Sistema Integral de Verdad, Justicia, Reparación y Garantías de no Repetición, que debe contribuir a la lucha contra la impunidad.

La cuestión étnica ha constituido un reto para la implementación del acuerdo final de paz, debido especialmente a los conflictos por la tierra (terrenos y territorios indígenas), por lo cual, el acuerdo precisamente dedicó un capítulo étnico.

En el citado documento se establece el enfoque étnico que tiene implicaciones en los puntos del Acuerdo, como son: los derechos de las comunidades negras e indígenas sobre los territorios y recursos, además del derecho a la restitución, a la consulta previa, además la protección de su cosmogonía conforme a los diversos pluriversos.

La importante inclusión del capítulo étnico dentro del Acuerdo de Paz, fue logrado en último momento, por la persistencia de los líderes y representantes indígenas, reconocidos como grupos étnicos-aborígenes; como víctimas que necesitan ser reparadas y según lo indica Braconnier Moreno (2018) la proeza de los representantes indígenas con la inclusión dentro del Capítulo étnico confiere un alcance ambivalente al Acuerdo. Nombrar a las víctimas en todas sus particularidades, y los perjuicios sufridos en su medio ambiente, por ejemplo; constituye un primer paso en contra de la invisibilización de sus derechos.

De la misma forma, Braconnier-Moreno (2018), resalta que, aunque el conflicto colombiano ha producido más de siete millones de desplazados internos, de dicha cifra, existe un elevado número perteneciente a pueblos indígenas y comunidades negras. Los enunciados grupos étnicos representan aproximadamente el 13% de la población colombiana, sin embargo, más de la mitad de las víctimas hacen parte de estos grupos.

De acuerdo, a lo sostenido por la Corte Constitucional en Autos A004 de 2009 y A382 de 2010; existen 102 grupos indígenas registrados en el territorio colombiano, pero 35 de ellos, se encuentran en peligro de extinción, por razones derivadas del conflicto armado y de desplazamiento forzado.

Pese a la firma del Acuerdo de Paz entre el gobierno colombiano y las FARC- EP, no se vislumbra una paz estable y duradera; pues pese a la “pandemia del Coronavirus y sus medidas draconianas” (Duenas-Castell et al., 2022, p. 95) han continuado los asesinatos, especialmente a “líderes y defensores de derechos humanos indígenas” (Diario el tiempo, 2020) tal como se indica por el Instituto de Estudios para el Desarrollo y la Paz-INDEPAZ (2020) (INDEPAZ en adelante) la Cifra asciende a 47 líderes y defensores de Derechos Humanos indígenas asesinados a junio de 2020.

De la misma forma, en el 2019 se registraron 84 asesinatos, lo que eleva la cifra de los últimos cinco años a 269. Igualmente, se informó que, desde la firma del Acuerdo de Paz, han asesinado a 242 líderes indígenas (INDEPAZ, 2020).

La enfermedad respiratoria del año 2020, que ocasiono el uso brutal (Jiménez, 2020) y desmedido en la implementación de las medidas inhumanas por parte de la OMS (Fundación Estado y Sociedad, 2022) reglas de distanciamiento y encierro que agredían el *statu quo* de las poblaciones indígenas, al negarse el derecho de estas: a cazar, pescar o sembrar; aun estando en un grave estado de vulnerabilidad, exterminio y marginación. Porque las minorías étnicas realizan las actividades de pesca, caza y recolección de alimentos no en un sentido de productividad, ni extracción, y menos de explotación, sino en el sentido llano de sobrevivencia. Porque para los grupos étnicos los regalos de la tierra no deben hiper-explotarse como lo hacen las transnacionales o hasta organismos como WWF.

En ese sentido, se destaca que el departamento donde más se han presentado asesinatos de líderes indígenas es el Cauca, 28 homicidios han ocurrido en el primer semestre de 2020. Según INDEPAZ (2020), la situación de violencia en el Cauca se origina porque es un territorio de paso y un corredor estratégico para el tráfico de humanos y de pasta base de cocaína o marihuana; donde la presencia de estructuras criminales, de la fuerza pública y la política de erradicación y fumigación ocasionan una virulencia de agresividad

y surgimiento de múltiples conflictos generados por la explotación de: madera, azúcar, mega-minería, concentración de tierra y la erradicación de cultivos ilícitos, etc.

Es evidente, que la existencia de intereses particulares y económicos, de ciertas élites ya plenamente identificables que quieren anteponerse a los derechos de los demás, especialmente frente a los derechos y territorios de las comunidades étnicas. No obstante, los pueblos indígenas y comunidades negras continúan reclamando el respeto por sus derechos, exigiendo el cumplimiento de sus derechos fundamentales como víctimas sistemáticas y constantes del conflicto armado, que necesitan ser reparadas y el compromiso de la sociedad de no repetir actos de violencia contra ellos.

Finalmente, es importante resaltar la carta abierta que envió el profesor Boaventura de Sousa Santos, el pasado 18 de junio de 2020, al expresidente de Colombia Iván Duque, en donde exhibe su preocupación por la paz en Colombia debido al asesinato de indígenas y líderes sociales. Allí indicó textualmente “No exagero, señor presidente, al decir: que lo que vemos de Colombia desde el exterior, es un etnocidio contra una parte específica de la población: aquella que se defiende y lucha por su territorio, sus tradiciones y su existencia física y cultural” (Santos, 2020).

La situación de vulneración de los pueblos aborígenes exige que el Estado actúe como garante real y responsable de los derechos, de estos pueblos. Obligándose a garantizar la ocupación y conservación de los territorios ancestrales por parte de estas comunidades originarias. Teniendo por fin el proporcionar la seguridad de los territorios y de sus poblaciones, sin dejarlos solos al libre paso de los narcos-carteles ni grupos armados ilegales.

Ya que la esencia de la existencia de y en las etnias es de ser los guardianes del territorio (de su territorio) porque ellos sí saben apreciar y valorar el real significado de la naturaleza. La paz para los grupos humanos amerindios no debe ser comprensible como un mecanismo, sino como un elemento intrínseco de su etnoeducación, por ello los gobiernos nacionales de turno, deben velar por la no injerencia de actores armados dentro de resguardos y territorios indígenas que impidan y limiten la posibilidad de desarrollar libremente sus derechos a la autodeterminación, la conservación de sus tradiciones mediante el uso de su educación intercultural y decolonial. Aclarando que el derecho a la etnoeducación no se reduce a tener niños encerrados en un salón de clase, sino que para las comunidades originarias la etnoeducación es la participación constante, abierta y gentil de toda la comunidad educativa desde y dentro del territorio.

La etnoeducación intercultural como ruta para la paz

Los pueblos étnicos han desarrollado unas tradiciones educativas y pedagógicas conforme a sus creencias y su cosmovisión. Más aun, su proceso educativo ha sido acompañado muchas veces por docentes que no poseen formación pedagógica acorde a las necesidades etnoeducativas. Esta forma impositiva, de neocolonización educacional niega las prácticas autóctonas de los grupos étnicos indígenas; pretendiendo enseñar de la misma forma y con el mismo contenido que lo hacen con personas mestizas o blancas.

Según Galeano-Lozano (2015) el Estado colombiano concibe una educación homogénea tradicional, que en las palabras de Velasco y Alonso de González (2008) son la instauración de un modelo de enseñanza eurocéntrico que niega la interacción dialógica para toda la población colombiana; pero de forma específica y directa afecta la existencia de las prácticas endoculturales de las poblaciones indígenas porque se busca la euro homogeneidad.

El Estado históricamente ha pretendido simplemente cumplir con su obligación de impartir educación de acuerdo con las imposiciones adquiridas con modelos y sistemas europeos y norteamericanos; enviando a las comunidades étnicas cualquier tipo de educador. Ignorando que los docentes son el puente de comunicación entre el Estado y la comunidad educativa. Empero, traen como modelo pedagógico la educación conductista o la que Freire ha llamado educación de Buzón o bancarizada (2005, p. 79), mediante la cual se busca llenar al estudiante de conceptos y conocimientos unilaterales e incluso de un idioma diferente al suyo, con el erróneo pensamiento que entre más haga memorizar al discente, más exitoso será su proceso educativo.

Estas luchas históricas que han tenido los grupos indígenas, les han llevado a permitirse la posibilidad de establecer su propio modelo educativo exigiendo, donde el educador sea etnoeducador, porque debe ser aprobado y aceptado previamente por los Taitas o ancianos de la comunidad y quien debe cumplir con las cargas etnopedagógicas de conocer la historia, cultura, de practicar el dialecto, o lengua vernácula indígena.

Pero, aunque las poblaciones indígenas puedan tener el derecho de establecer sus modelos educativos, es una realidad material y formal dentro del sistema educativo colombiano que las pautas de medición de sus formas educativas estriban o se basan en formas occidentalizadas euro homogeneizadoras, que nada tienen que ver con el sentir de los pueblos amerindios. Es decir, que la forma en la cual se valora, evalúa o mide el aprendizaje indígena mediante un examen de Estado es una agresión contra sus formas etnoeducativas, ya que tales formas de evaluación nunca se preocupan por preguntar o

relacionar aspectos de la cosmovisión y tradición de los pueblos originarios, incluso el requerimiento de segunda lengua siempre obliga a que sea una extranjera, pero nunca una lengua indígena u originaria, situación que agrede la formas etnoeducativas.

Porque la forma equivocada como el Estado colombiano ha pretendido garantizar el derecho a la educación étnica, atenta contra la paz de sus comunidades. Pues desconoce que estas tienen un arraigo, tradiciones y cultura propia; siendo dicha imposición educativa una decisión que impide que haya tranquilidad y respeto por su cosmovisión endocultural y su pedagógica indígena.

A los pueblos indígenas y tribales, se les puede garantizar sus derechos a través de un proceso endógeno de construcción de paz integral, mediante el ejercicio autonómico desde abajo, en sus resguardos, con sistemas de salud, producción, justicia, comunicación y educación que le sean propios y que exalten la soberanía cultural y corpórea, como grupo étnico. En tal sentido, es a través de la solución dialogada y pacífica de conflictos a partir de sus historias, sus culturas y sus territorios. Es decir, mediante una justicia de paz que abarca todos los ámbitos de la vida espiritual y material, para la reivindicación de las etnias colombianas.

La paz de los pueblos étnicos se ve alterada cuando se pretende aplicar “pensamientos eurocéntricos” (Castro-Gómez et al., 1993) basados en el desconocimiento por la multiculturalidad y la heterogeneidad. Situación que quedó como herencia luego de superar la época de la colonia española. Esclareciendo que se puede lograr una paz estable y duradera en los pueblos étnicos (Indígenas, Negros, Rom, Raizales, Palenqueros) siempre que se propenda por una educación intercultural crítica y decolonizada.

Según Sandoval Forero (2016) “este pensamiento crítico intercultural y de educación decolonizada para la paz cuestiona al sistema por su violencia estructural, por su violencia cultural, por las injusticias y desigualdades sociales extremas”.

En el mismo sentido, lo expone Walsh (2009):

La interculturalidad es un proyecto que por necesidad convoca a todos los preocupados por los patrones de poder que mantienen y siguen reproduciendo el racismo, la racionalización, la deshumanización de algunos y la súper y sobrehumanización de otros, la subalternización de seres, saberes, formas de vivir. Su proyecto es la transformación social y política, la transformación de las estructuras de pensar, actuar, soñar, ser, estar, amar y vivir. (p. 15)

Sin embargo, la interculturalidad para la paz debe ser entendida y asumida en sentido amplio, es decir en el sentido sociopolítico, como proyecto que reivindica la otredad de las culturas a partir de la decolonización de la vida cotidiana y del pensamiento dominante y dominado; de manera que se construya una realidad posible de enfrentar en todas sus dimensiones al universalismo, al pensamiento único que atenta contra las culturas indígenas, de comunidades negras, populares y todas aquellas que no son afines a la macrocultura moderna mercantil capitalista (Sandoval Forero, 2016).

Conclusiones

Pese a que han pasado más de dos siglos desde la independencia de España, el Estado colombiano continua sin reivindicar de forma material o sustantiva los derechos de los grupos étnicos tales como: Indígenas, negros, Palenqueros, Raizales y Rom. De esa forma, son continuos los asesinatos, masacres y desplazamientos, de los cuales siempre es cómplice el gobierno de turno, pues no le presta la debida atención ni existe el interés por su protección.

Aunque el avance socio-jurídico en el reconocimiento de los derechos de las comunidades aborígenes- étnicas y negras, fue notable gracias a los convenios 107 y 169 de la OIT, también es destacable que a nivel nacional el Decreto 154 de 2017 constitucionalizado mediante la Sentencia C-224/17 de la Corte Constitucional, permitió atenuar las consecuencias del conflicto armado interno. Pero es un hecho cierto, notorio y existente que, en la realidad nacional, la paz no se ha podido consolidar respecto a los derechos etnoeducativos territoriales de las etnias sobrevivientes.

En la actualidad, el presidente Gustavo Petro ratificó el Acuerdo de paz del 2016, mediante la Ley 2272 de 2022, denominando a la ley “PAZ TOTAL” donde en su artículo 2 dentro del segundo párrafo del literal a), expresa: “El Estado garantizará la seguridad humana, con enfoque de derechos, diferencial, de género, étnico, cultural, territorial e interseccional para la construcción de la paz total”.

La violencia pasiva y activa de la sociedad y del capitalismo global (capitalismo de agenda globalista (Madriral, 2021)) de las élites sigue interfiriendo en el contexto socio-educativo de las tribus indígenas. Porque en la actualidad las políticas educativas son impuestas desde Europa o Norteamérica hacia Latinoamérica siendo un hecho cierto y real que las disposiciones, resoluciones, instrucciones, directrices, circulares y prácticas que el Ministerio de educación Nacional emplea, respecto al debido proceso etnoeducativo, son una extensión enorme del neocolonialismo actual, respecto al “globalismo educativo” (Arcos Chaparro & Epia-Silva, 2024, p. 8) que subyace en proyectos como: el Tuning, es

cual no se gestó, no se creó y no se pensó desde Latinoamérica y menos desde el escuchar a las etnias nacionales.

El neocolonialismo eurocentrista de proyectos como: el Tuning (o Pisa), que nació en Europa en el año 2000 para universidades europeas, como se explica por Rodríguez (2011) con el objetivo de amplificar el experimento realizado en Bolonia hacia toda Europa. Actos que demuestran la existencia del actual globalismo educativo que no reconoce, no respeta, no tolera, no incluye y no fomenta las diversidades étnicas colombianas y menos las latinoamericanas.

Aunándose al hecho singular que los exámenes **PISA** desarrollados por la OCDE- Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico, como organismo internacional carece por completo de democracia real, por NO contar con integrantes de etnias colombianas, latinoamericanas o del mundo.

La OCDE que hasta en su nombre declara que su única finalidad es lo económico y no lo educativo; mucho menos lo etnoeducativo. Siendo tan colonialista con su globalismo educativo que genera exámenes desde sistemas internacionales y no étnicos y menos latinos.

Los criterios de evaluación respecto a los exámenes de **PISA** son característicos de colonialismo y del globalismo educativo que se ha impuesto, ya que, en ellos, solo se evalúa una segunda lengua como el inglés, en su generalidad. Pero ¿y por qué los exámenes de **PISA** nunca valoran como se habla el Quechua, el Coreguaje, el Nasa, el Cofán, el Chibcha o el Wayúu o alguna lengua amerindia de los pueblos colombianos? Será que el neocolonialismo de la OCDE les impide reconocer que en Colombia existen por lo menos 69 lenguas indígenas y que como personas mestizas tenemos el derecho de vivir en y dentro de un sistema educativo que nos permita conocer estas lenguas vernáculos y no del inglés como imposición neocolonialista del globalismo educativo

Es una realidad de Perogrullo que el Ministerio de Educación Nacional nunca ha empleado sus recursos administrativos, financieros, legales o educativos para permitir que los grupos étnicos colombianos consoliden sus derechos: de la autodeterminación, de la endocultura y del derecho al disfrute, goce y permanencia dentro de sus territorios indígenas.

Los territorios, ampliamente apetecidos por el hambre de las agencias económicas internacionales para la hiper-explotación, que conlleva a la erosión y muerte de los recursos naturales dentro de estos espacios geográficos. Siendo la realidad imperante la actual violencia por la extracción de recursos naturales y de la extinción humana hacia los grupos étnicos colombianos. Circunstancias que tan solo podrían superarse si el Ministerio

de Educación Nacional se preocupara por mejorar las condiciones educativas de estas poblaciones minoritarias y vulnerables, desarrollando programas para la implementación de la pedagogía decolonial.

Apartándose de su actuar, como gremio económico, conducta que es constatable de los aspectos y elementos que conforman el sistema integral de gestión de calidad (2019) el cual es enteramente organizacional y financiero, pero no educativo, etnoeducativo, o pedagógico, o antipedagógicos y para nada humano. Destacando que curiosamente ese sistema de gestión de calidad, usado por el Ministerio de educación “es un constructo, de origen foráneo” (Camisón, Cruz & González, 2006) que se limita a circunstancias administrativas, de organización empresarial y del trato del consumidor/cliente, es decir, de ser los requisitos internacionales, o de globalismo mercantil para la competitividad y reconocimiento en un tipo de mercado.

Si el sistema educativo colombiano se planeara epistemológica y teleológicamente respecto a la pedagogía y la didáctica decolonial en convergencia de escuchar las necesidades etnoeducativas; con ese proceso dialógico podría afirmarse que existe una recuperación del patrimonio humano, genético y cultural de la humanidad. De este modo, la independencia educativa de las etnias solo puede establecerse si la pedagogía decolonial y su didáctica se reconocen, aplicándose e integrándose desde las mallas curriculares de aprendizaje.

Los pedagogos vemos la necesidad del reconocimiento e inclusión verdadera de las etnias desde la pedagogía decolonial porque reduce la marginación y la relegación etnoeducativa en la que permanecen las etnias colombianas.

Dicho en palabras de Paulo Freire, la pedagogía y la didáctica decolonial en la etnoeducación intercultural son la herramienta idónea para construir un camino real hacia la paz, y de superar el neocolonialismo o “globalismo educativo actual” (destacado de los autores) de falsa generosidad hacia los salvajes indios y latinos. Finalmente, se debe afirmar que la etnoeducación puede contribuir a una paz estable y duradera, siempre que se adelante bajo su sistema cultural cosmogónico- endoculturales, adentrándose como argumenta Wolkmer, en lo social, preservando la identidad, la estructura organizacional, y “tradicional de los pueblos étnicos, reconociéndose la interculturalidad de la educación popular y emancipadora” (2018, p. 149).

Lo anterior se consigue apartándose y cuestionando los modelos educativos que se han impuesto desde el colonialismo eurocéntrico. Logrando la emancipación etnoeducativa mediante el fortalecimiento de sus propios saberes y experiencias. De esa forma, la educación puede contribuir a la justicia, la democracia, la dignidad y la paz, respetando y aplicando los derechos colectivos de los pueblos indígenas y raizales, palenqueros y negros, revalorando sus conocimientos y saberes.

Referencias

- Agencia de las Naciones Unidas para los Refugiados [ACNUR]. (s.f.). *Perder nuestra tierra es perdersenos nosotros: Los indígenas y el desplazamiento forzado en Colombia*. <https://acortar.link/Nha4U7>
- Arcos-Chaparro, I. A., & Epia-Silva, M. A. (2024). Proceso Disciplinario Laboral Pedagógico en profesores del sector educativo formal privado. *Revista Social Fronteriza*, 4(2), 1-23. [https://doi.org/10.59814/resofro.2024.4\(2\)195](https://doi.org/10.59814/resofro.2024.4(2)195)
- Ariza, S. J., & Sanchez Fontalvo, I. M. (2016). *La educación en comunidades indígenas frente a sus proyectos de vida y relaciones interculturales*. Editorial Unimagdalena.
- Borda, O. F. (1988). *El problema de cómo investigar la realidad para transformarla en praxis*. Tercer mundo editores.
- Braconnier-Moreno, L. (2018). Los derechos propios de los pueblos étnicos en el Acuerdo de Paz de agosto de 2016. *Revista Derecho del Estado*, (40), 113-126. <https://doi.org/10.18601/01229893.n40.05>
- Camisón, C., Cruz, S., & González, T. (2006). *Gestión de la Calidad: conceptos, enfoques, modelos y sistemas*. Pearson Educación, S. A.
- Chaves, M. J. (2012). Discordia, reforma constitucional y Excepción de Inconstitucionalidad. *Revista de Estudios Sociales*, (42), 118-128.
- Congreso de la República de Colombia. Decreto 154 de 2017. (2017, febrero 3). Por el cual se crea la Comisión Nacional de Garantías de Seguridad en el marco del Acuerdo Final, suscrito entre el Gobierno nacional y las FARC-EP el 24 de noviembre de 2016. Diario Oficial No. 50136. <https://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Decretos/30030316>
- Congreso de la República de Colombia. Ley 21 de 1991. (1991, marzo 06). Por medio de la cual se aprueba el Convenio número 169 sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes, adoptado por la 76a. reunión de la Conferencia General de la O.I.T., Ginebra 1989. Diario Oficial No. 39.720. <https://www.funcionpublica.gov.co/evalgestornormativo/norma.php?i=37032>
- Congreso de la República de Colombia. Ley 2272 de 2022. (2022, noviembre 04). Por medio de la cual se modifica adiciona y prorroga la ley 418 de 1997, prorrogada, modificada y adicionada por las Leyes 548 de 1999, 782 de 2002, 1106 de 2006, 1421 de 2010, 1738 de 2014 y 1941 de 2018, se define la política de paz de Estado. Diario Oficial No. 52.208. http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley_2272_2022.html
- Congreso de la República de Colombia. Ley 31 de 1967. (1967, junio 19). Por la cual se aprueba el Convenio Internacional del Trabajo, relativo a la protección e integración de las poblaciones indígenas y tribales en los países independientes, adoptado por la Cuadragésima Reunión de la Conferencia General de la OIT. Diario Oficial No. 32283. <https://acortar.link/HnWs67>

- Comisión Interamericana de Derechos Humanos. (2021). *Derecho a la libre determinación de Pueblos Indígenas y Tribales*. <https://www.oas.org/es/cidh/informes/pdfs/LibreDeterminacionES.pdf>
- Comisión Económica para América Latina [CEPAL]. (2017). *Propuesta de subasta de bonos de carbono para Chile y México*. <https://acortar.link/gYAzOi>
- Constitución Política de la República de Colombia. (1991, julio 20). Gaceta Constitucional N°116. <http://www.secretariasenado.gov.co/constitucion-politica>
- Convenio 107 de 26 de junio de 1957 *Convenio sobre poblaciones indígenas y tribales* [OIT]. <https://acortar.link/sMREAF>
- Convenio 169 de 27 de junio de 1989. *Convenio sobre pueblos indígenas y tribales* [OIT]. <https://acortar.link/b10vrr>
- Corte Constitucional de Colombia. Auto 004/09. de 26 de enero de 2009. Magistrado Ponente Manuel José Cepeda Espinosa. <https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/autos/2009/a004-09.htm>
- Corte Constitucional de Colombia. Auto 382/10. de 10 de diciembre de 2010. La Sala Especial de Seguimiento a la Sentencia T-025 de 2009 y auto A004/09. <https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/autos/2010/a382-10.htm>
- Corte Constitucional de Colombia. Sentencia C- 224/17. de 20 de abril de 2017. Magistrado Ponente Alberto Rojas Ríos. <https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2017/C-224-17.htm>
- Corte Constitucional de Colombia. Sentencia T-029/18. de 12 de febrero de 2018. Magistrado ponente Carlos Bernal Pulido. <https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2018/T-029-18.htm>
- Corte Constitucional de Colombia. Sentencia T-1105/08. de 6 de noviembre de 2008. Magistrado Ponente Humberto Antonio Sierra Porto.
- Corte Constitucional de Colombia. Sentencia T-372/21. de 27 de octubre de 2021. Magistrado Ponente Cristina Pardo Schlesinger. <https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2021/T-372-21.htm>
- Curieux, T. R. (1999). La etnoeducación en Colombia: un trecho andado un largo camino por recorrer. *Colombia Internacional*, (46), 45-59.
- Diario el Tiempo. (10 de junio de 2020). *Este año han asesinado a 47 líderes indígenas, 14 durante la pandemia*. [Nota de prensa]. <https://acortar.link/IQ8YA6>
- Díaz-Cruz, M. C. (2016). Bonos de Carbón: un instrumento en el sistema financiero internacional. *Revista Libre Empresa*, 13(1), 11-33. doi:<http://dx.doi.org/10.18041/libemp.2016.v13n1.25106>

- Dorado, A. G. (1990). Inculturación y endoculturación de la Iglesia en América Latina: Anotaciones para una investigación del proceso. *Revista de investigación e información teológica y canónica*, 25(255), 403-445. <https://revistas.comillas.edu/index.php/estudios-eclesiacos/article/view/16784>
- Duenas-Castell, C., Celis-Rodríguez, E., Cárdenas-Bolívar, Y., Aguilar-Schotborgh, M., & Ortiz-Ruiz, G. (2022). COVID-19: Faustos y Mefistófeles. *Acta Colombiana de Cuidado Intensivo*, 93-100. <https://doi.org/10.1016/j.acci.2021.11.002>
- Epia S, M. A. (2021). La etnoeducación indígena en Colombia a la luz del nuevo constitucionalismo latinoamericano. *Jangwa Pana*, 418-438. <https://doi.org/10.21676/16574923.4455>
- Epia S, M. A., & Arcos- Chaparro, I. A. (2019). *De Las Conductas Antipedagógicas En Los Procesos Educativos: Un análisis de casos jurisprudenciales desde la Perspectiva Pedagógica* [Tesis de Especialización, Fundación Universitaria del Area Andina].
- Forero., E. S. (2016). Educación indígena Zapatista para la paz y la no-violencia. *Espacio Abierto Cuaderno Venezolano de Sociología*, 25(1), 23-36.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Fundación Estado y Sociedad. (2022). Sucesión presidencial, cultura política y formas de gobierno: Élite y democracia. *Revista de ciencia política y comunicación*, 11(22).
- García, H. A. (2019). Historia de la regeneración constitucional de 1886. *Revista IUS*, 13(43), 161-177. <https://www.scielo.org.mx/pdf/rius/v13n43/1870-2147-rius-13-43-161.pdf>
- Gómez-Torres, J., & Mora-Alvarado, M. (2019). Pedagogía decolonial: límites, posibilidades y alternativas identitarias trans e-interculturales desde nuestra América. *Praxis. Revista de filosofía*(79). <https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/praxis/article/view/11900>
- Groh, A. (2018). Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas: una herramienta para combatir las desigualdades entre pueblos indígenas y la sociedad globalizada. *Revista Latinoamericana de Derechos Humanos*, 29(2), 15-38. <http://dx.doi.org/10.15359/rldh.29-2.1>
- Gualán, Á. J. (2017). *El proyecto homogeneizador de la educación en el Ecuador*. <http://repositorio.unae.edu.ec/bitstream/56000/287/1/Mamakuna%20N%C2%B05%2078-85.pdf>
- Instituto de Estudios para el desarrollo y la paz [INDEPAZ]. (15 de abril de 2020). *Carta abierta enviada al presidente de Colombia- derechos comunidades étnicas*. <https://indepaz.org.co/carta-abierta-enviada-al-presidente-de-colombia-derechos-comunidades-etnicas/>

- Jará, M. L. (2019). Protección mixta de los derechos humanos en la Corte Constitucional de Colombia en relación con los derechos de los pueblos indígenas: el principio pro homine como centro de gravedad. *15*(1), 247-284. <https://www.redalyc.org/journal/5602/560268191010/560268191010.pdf>
- Jiménez, C. M. (2020). *La verdad de la pandemia: quien ha sido y por qué*. Martínez Roca.
- Lempérière, A. (2004). “La “colonial cuestión”. *Nuevo Mundo Mundos Nuevos*. <https://doi.org/10.4000/nuevomundo.437>
- Lozano, M. G. (2013). Políticas públicas de educación indígena construidas por el consejo regional indígena del Cauca-CRIC- 1974 – 2012. [Tesis de Maestría, Universidad Nacional de Colombia]. <https://acortar.link/Ur5uyf>
- Madrigal, C. (2021). *La agenda globalista es real, provocada por el hombre y peligrosa: La gran amistad entre el Gran Reseteo y el Covid-19*. L'Hospitalet de Llobregat.
- Martín, N. B. (2015). El neoconstitucionalismo y el “nuevo” constitucionalismo latinoamericano: ¿dos corrientes llamadas a entenderse? *Cuadernos electrónicos de filosofía del derecho*, (32), 21-53. <https://ojs.uv.es/index.php/CEFD/article/view/6448>
- Medina, M. A. (2020). *Interculturalidad, protección de la naturaleza y construcción de paz*. Editorial Universidad del Rosario.
- Méndez-Reyes, J. (2021). *La pedagogía decolonial y los desafíos de la colonialidad del saber: Una propuesta epistémica*. Universidad Politécnica Salesiana. <https://acortar.link/BG-2PPf>
- Mendoza, D. (2022, junio 24). *Pueblos indígenas en riesgo de extinción en Colombia*. IW-GIA <https://www.iwgia.org/es/noticias/4843-pueblos-ind%C3%ADgenas-en-riesgo-de-extinci%C3%B3n-en-colombia.html>
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. Resolución No. 017564. (2019). Por la cual se actualizan los componentes del Sistema Integrado de Gestión del Ministerio de Educación Nacional y se deroga la Resolución No. 1760 de 2018. https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-135295_recurso_8.pdf
- Naciones Unidas. (2002). *Derechos de los pueblos indígenas, oficina del alto comisionado de las Naciones Unidas para los derechos humanos*.
- Naciones Unidas. (s.f.). *Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas*. https://www.un.org/esa/socdev/unpfii/documents/DRIPS_es.pdf
- Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE). (s.f.). *El programa PISA de la OCDE: Qué es y para qué sirve*. (informe en cartilla sobre qué son los exámenes PISA). <https://www.oecd.org/pisa/39730818.pdf>
- Rodríguez, D. C. (2011). Definición de competencias internacionales: Experiencia del departamento de historia de la Universidad Nacional de Colombia en el proyecto Alfa Tunning Europa- América Latina. *Praxis & Saber*, 2(4), 77-101.

- Salcedo, J. R. (2020). Constitucionalismo transicional colombiano aproximación a los enfoques diferenciales en escenarios de construcción de paz. En M. A. Medina, *Interculturalidad, protección de la naturaleza y construcción de paz* (págs. (489-592). Universidad del Rosario.
- Santiago Castro-Gómez, Coronil, F., Dussel, E., Escobar, A., Lander, E., López Segrera,, F., Mignolo, D. W., Moreno, A., Quijano., A. (1993). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales: Perspectivas latinoamericanas*. CLACSO.
- Santos, B. d. (18 de junio de 2020). *Carta abierta por Boaventura de Sousa Santos*. Pax en Colombia <https://paxencolombia.org/carta-abierta-por-boaventura-de-sousa-santos/>
- Santos, B. S. (2010). *Desolonizar el saber, reinventar el poder*. Ediciones Trilce.
- Tarazona, D. (8 de febrero de 2023). *Colombia: confinamiento y desplazamiento, violencias que padecen los pueblos indígenas del Chocó*. MONGABAY: <https://es.mongabay.com/2023/02/violencias-que-padecen-los-pueblos-indigenas-del-choco-en-colombia/>
- Velasco, J. A., & Alonso de González, L. (2008). Sobre la teoría de la educación dialogica. *Educere Revista Venezolana de Educación*, 12(42), 461-470.
- Walsh, C. (2009). *Interculturalidad, Estado, Sociedad: Luchas (de)coloniales de nuestra época*. Ediciones Abya-Yala.
- Walsh, C. (2014). *Lo pedagógico y lo decolonial: Entretejiendo caminos*. En cortito que's pa'lar-go.
- Wolkmer, A.C. (2018) *Teoría Crítica Del Derecho Desde América Latina*. Editorial Akal / Inter Pares.
- Zaya, C. A., & González Agudelo, E. M. (1999). La didáctica: Un proceso consciente de enseñanza y aprendizaje. *Revista CINTEX*, 7, 5–10. <https://revistas.pascualbravo.edu.co/index.php/cintex/article/view/183>

**Decolonial Pedagogy and Didactics: A Path Towards Intercultural Peace in the
Ethnic Communities of Colombia**
**Pedagogia e didática decoloniais: um caminho para a paz intercultural nas
comunidades étnicas da Colômbia**

Mauricio Alonso Epia Silva

<https://orcid.org/0000-0002-1363-7620>

Universidad de la Amazonía | Facultad de Derecho | Florencia | Colombia

m.epia@udla.edu.co

Docente Investigador de la Universidad de la Amazonia. Candidato a Doctor en Derecho, Magíster en Derecho Administrativo, Especialista en Derecho Laboral y Seguridad Laboral y especialista en Pedagogía y Docencia.

Ivonne Alexandra Arcos Chaparro

<https://orcid.org/0000-0001-9754-2516>

Universidad Libre | Facultad de Derecho | Bogotá | Colombia

arcoslegis@gmail.com

Investigadora docente, Abogada litigante, Magíster en Derecho Procesal, especialista en Derecho Comercial de la Universidad Libre, y especialista en Pedagogía y Docencia Fundación Universitaria del Área Andina.

Abstract

The Colombian Political Constitution of 1991 consecrated the recognition of the ethnic and cultural diversity of native peoples to a supralegal rank. However, these rights have not been fully enjoyed by the Colombian ethnic groups due to the internal armed conflict and educational colonialism, which have prevented an effective peace. Therefore, the present analysis is aimed at resolving the question: What are the difficulties that ethnic groups in Colombia have had to fully enjoy their ethno-educational rights in effective peace? The main objective is identifiable as: the epistemological prospective presentation of the recognition of interculturality for the advancement and consolidation of decolonial pedagogy and didactics as instruments for the vindication of Colombian ethnic cultures. Method: the qualitative approach was used with the epistemological integration of ethnography and phenomenology. This document is delivered to the academic community as a scientific and theoretical input for the guarantee and effective protection of the ethno-educational rights of ethnic groups in Colombia.

Keywords: Ethnic diversity; intercultural ethnoeducation; internal armed conflict; pedagogy of freedom; ethnic pedagogical knowledge.

Resumo

A Constituição Política da Colômbia de 1991 consagrou o reconhecimento da diversidade étnica e cultural dos povos nativos em nível supra-legal. No entanto, esses direitos não foram plenamente usufruídos pelos grupos étnicos da Colômbia devido ao conflito

armado interno e ao colonialismo educacional, que impediram a paz efetiva. Portanto, a presente análise tem como objetivo resolver a questão: Quais são as dificuldades que os grupos étnicos da Colômbia tiveram para desfrutar plena e pacificamente de seus direitos etnoeducacionais? O objetivo principal é identificável como: a apresentação epistemológica prospectiva do reconhecimento da interculturalidade para o avanço e a consolidação da pedagogia e da didática decoloniais como instrumentos para a reivindicação das culturas étnicas colombianas. Método: foi utilizada a abordagem qualitativa com a integração epistemológica da etnografia e da fenomenologia. Este documento é entregue à comunidade acadêmica como uma contribuição científica e teórica para a garantia e a proteção efetiva dos direitos etnoeducacionais dos grupos étnicos na Colômbia.

Palavras-chave: Diversidade étnica; etnoeducação intercultural; conflito armado interno; pedagogia da liberdade; conhecimento pedagógico étnico.

La nueva condición histórica. Lenguaje en la cultura globalizada e identidad nacional

Dilrabo Bakhronova, Roberto Simbaña Q.

Resumen

La globalización en el siglo XXI amplía los mercados mundialmente, generando pérdida de soberanía debido a que éstos pierden capacidad para la toma de decisiones, controles. En la mayoría de los casos, la problemática de la globalización es abordada desde las implicaciones meramente económicas, dejando de lado otras manifestaciones de estas tensiones provocadas por esta gran transformación de las relaciones económicas y sociales en el siglo XXI. Sin embargo, la globalización no es sólo un proceso socioeconómico, es por esto que aquí se destaca la importancia del lenguaje en la vida globalizada, con la difusión de idiomas y mensajes a través de la migración y redes sociales. Este capítulo explora el papel del lenguaje en la cultura en la reorganización social actual, para este efecto se utilizan algunos ejemplos de cómo el lenguaje y la cultura, efectivamente, ha cruzado fronteras y se instala en el imaginario social provocando una hibridación que roza con los componentes de la identidad nacional/cultural.

Palabras Clave

Hibridación, identidad, lenguaje, globalización.

Bakhronova, D., y Simbaña Q., R. (2024). La nueva condición histórica. Lenguaje en la cultura globalizada e identidad nacional. En R. Simbaña Q. (Ed). *Elementos de educación: entre la innovación didáctica y la reflexividad profesional*. (pp. 48-59). Religación Press, Atik Editorial. <http://doi.org/10.46652/religacionpress.141.c99>



Introducción

La globalización en el siglo XXI comenzó con la ampliación del ámbito económico al integrar cada vez más los mercados en todo el mundo. Este fenómeno hace que los bienes y los flujos financieros sean cada vez más independientes de las fronteras y controles. Como resultado, se generan diversas consecuencias, incluida la pérdida de autonomía y soberanía de los Estados al disminuir su capacidad de toma de decisiones y control (Coppelli Ortiz, 2018). A menudo, la problemática de la globalización se aborda desde una perspectiva exclusivamente económica, dejando de lado otras implicaciones de las tensiones surgidas por esta transformación en las relaciones económicas y sociales del siglo XXI. Sin embargo, la globalización no se limita a ser un proceso socioeconómico centrado en la producción, el mercado y el consumo a nivel global, sino que, como señala Steingress, también “es una nueva condición histórica para la producción de significados, es decir, la producción simbólica de la realidad mediante las nuevas tecnologías de la telecomunicación, la universalización de lo étnico y las situaciones transculturales” (Steingress, 2008, p. 94).

Otro aspecto que influye en la vida y acciones de las personas en el mundo globalizado es el lenguaje, que puede ser tanto causa como consecuencia. Se destaca por su enfoque instrumental según Heller (2011). El incremento de la migración y el uso extendido de las redes sociales facilitan la difusión de idiomas, mensajes y símbolos que se vuelven globales día a día, generando interrogantes sobre por qué cierta información y mensajes destacan entre la multitud de usuarios y datos en la web. Esto se relaciona con la “homogeneización como resultado de la modernización occidental” según Lamo de Espinosa (1995, p. 72), evidenciando la transculturalidad en la vida de las personas según Beck (1998). Con el avance de las ciencias sociales y la creciente influencia de la tecnología de la información en la comunicación, han surgido nuevas áreas de estudio (Bakhronova, et al.). Por lo tanto, este capítulo pretende abordar de manera concisa el papel del lenguaje en la cultura en esta reorganización social en el siglo actual.

Palabras, significados y mensajes, han traspasado fronteras y transgredido el uso del lenguaje como identidad de una nación. Hoy en día es usual que el hispanohablante entienda y utilice palabras y significados de otros lenguajes e idiomas extranjeros. La misma lengua comienza a ser parte del mercado y compite con otras lenguas en la lucha por la hegemonía (Bruzo Moro, 2017), buscando consolidar una lengua y una cosmovisión para acelerar los procesos de intercambio y homogeneización de una cultura.

Por lo tanto, el objetivo que se traza el presente capítulo, es realizar un análisis del uso del lenguaje en la cultura globalizada. Para este efecto se utilizan algunos ejemplos

de cómo el lenguaje y la cultura, efectivamente, ha cruzado fronteras y se instala en el imaginario social provocando una hibridación que roza con los componentes de la identidad nacional/cultural.

Para lograr este objetivo se optó por el análisis de tipo documental, obtenido de bases de datos, repositorios y catálogos como Scopus, Google Scholar, Springer, Wiley. Se extraen fuentes que permitan entender la relación entre lenguaje, cultura y globalización; además que incluyan referencias del uso del lenguaje en estudios de caso, puesto que el objetivo del manuscrito es resaltar este fenómeno en la vida cotidiana de los ciudadanos de a globalización.

El imperialismo cultural

La estrecha relación entre lengua y cultura es por demás conocida, desde el inicio de las civilizaciones hasta el presente, pasando por las variaciones de lenguaje y cambios en la cultura por distintos procesos endógenos y exógenos a lo local. El rápido avance de la globalización ya evidencia la asociación de ésta a una “fuente neoimperial” (McClennen, 2018, p. 19), puesto que para su posicionamiento hegemónico necesita de un respaldo político y económico por parte del poder que mueve la globalización, el capital. Tras la finalización de la Segunda Guerra Mundial, las potencias lucharon por hacerse del control no solo territorial, sino cultural. Muestra de esto es la propaganda como mecanismo de difusión y fortalecimiento del mensaje estatal que buscaba estandarizar comportamientos, respuestas y toma de decisiones favorables a la consolidación de un orden social en contraposición a los otros. Con el tiempo, las expresiones, mensajes y *propagandas* de las expresiones locales fueron alcanzadas por dos de las posiciones ideológicas en lucha, capitalismo vs comunismo.

Con la caída del muro de Berlín y las posibilidades *otras*, se unifica el mayor discurso cultural y emerge una especie de hibridación cultural, que trastoca hasta la mayoría de guardianes de las culturas locales. Los medios de comunicación se despliegan y crecen en favor no sólo del producto, del mercado y del consumo, sino como herramientas de difusión cultural. De esta manera; marcas, el idioma inglés y estilos de vida se insertan en el imaginario popular como signos de status, confort, como ideales de belleza, estética y buena vida. Los *otros*, que aguardan fuera de esta ilusión mediática han sido excluidos y de una u otra forma buscan que éstos se unan a esta empresa de producción cultural, abandonando parcial o totalmente su propia cultura.

La industria cultural del capitalismo confecciona un Occidente fuerte en lo económico y como modelo de democracia y vida para sus ciudadanos. Estados Unidos de

Norteamérica, así como la mayoría de naciones europeas son estimadas como referentes de esa emergente cultura mundial. En palabras de Steingress:

...podríamos decir que el modelo occidental, alienado ya de sus bases nacionales, se ha convertido en pauta cultural universal, aunque su alcance esté muy limitado geográfica— y socialmente. Debido a la reaparición de otros modelos culturales y como efecto de su creciente difusión internacional, la cultura o «civilización» occidental debe ser apreciada sólo como un elemento entre otros que intervienen como variables en los procesos culturales contemporáneos (2008, p. 81)

Bajo esta realidad, la cultura local es desplazada, despojada de sus elementos étnicos y su conexión con el territorio, para ser expresa en términos de estilos de vida que refuerzan la tendencia debido o para afianzar los procesos socioeconómicos, políticos y tecnológicos.

...la cultura ya no es el lugar donde habita la ideología, sino que, una vez sometida a la lógica económica del mercado, tiende a convertirse en su ideología por excelencia que a través de su «naturalidad» aparente sirve como superestructura «hiperreal» de la expansión del capital a nivel global (Steingress, 2008, p. 83)

El lenguaje como mecanismo del poder

En términos de lenguaje, y que “la cultura ha sido promovida a la categoría de recurso utilitario privilegiado del consumo productivo” (Pina, 2017, p. 134). De lo expuesto es claro que existe un uso de la cultura y de la lengua como mecanismos de poder que se ejercen para construir una sola cultura, una sola lengua, un solo estilo de vida. De ahí la importancia de descifrar estos usos, peor también de encontrar medios y métodos para contrarrestar esta dinámica de entrada y salida.

El politólogo turco Tanil Bora manifiesta que “la hegemonía subordina a sus adversarios a su propia agenda y, lo que es peor, los convierte en un reflejo de sí mismos al captar principalmente la agenda del lenguaje” (2018, pp. 16-17). Insiste en que se debe salvar nuestras las mentes, ideas, sueños y lenguaje del marcaje de los poderes fácticos, y de esta manera ir “construyendo nuestras propias palabras ... Construir nuestra propia red ... Escribir nuestra propia historia” (2018, p. 18).

En este sentido, es posible aprovechar esta dinámica transcultural, esta imposición de la globalización, puesto que, si se canaliza de manera adecuada, se puede aprovechar la rápida difusión de expresiones y significados como elementos resilientes de esta crisis

cultural, como elementos de entendimiento y acogimiento de la cultura del otro, no como parte de un agresivo factor de invasión cultural sino como elemento generador de comprensión y tolerancia de la cosmovisión y tradición del *otro*, de los *otros*.

El rol de los medios de comunicación, de la internet y redes sociales contribuyen a dicha expansión del lenguaje y relatos que se quieren instaurar. Sin duda esta es una realidad, pero que también puede ser un espacio para disgregar la noticia, la novedad y no entenderla en términos del gran mensaje que se quiere transmitir, sino en términos de apropiación del metalenguaje en asociación con las costumbres, historia y procesos culturales propios de cada localidad. Aquella noticia, palabra o imagen que proviene de un país sudamericano puede rápidamente replicarse en el extremo de Asia. En esto, se puede celebrar el acercamiento de estas lejanas realidades para desarrollar la noción de comprensión del otro, sin que esta sea abstracta o limitada a las representaciones que se enseñan en la educación escolar, desembocando en la asimilación de la otredad y la alternativa de potenciar una cultura que sea crítica de sí misma en la construcción de una sociedad mejor.

En ese sentido, el 25 de noviembre de 2020, la noticia del fallecimiento de Diego Armando Maradona, recorría el mundo. La noticia en primera plana, recordaba la figura del futbolista, las virtudes del deportista y sus contradicciones. Este mero hecho informativo, sirvió para abrir una serie de debates en torno a esta figura, y es que precisamente, esa homogenización del mensaje o relato se quiebra ante la crítica que se puede realizar utilizando el mismo mensaje. Ese amarillismo televisivo y que entretiene y distancia al ciudadano de la realidad, es utilizado para abrir debates, para examinar el origen del futbolista, alrededor de la pobreza de las villas miseria de Argentina, el clasismo y racismo de una élite que lo miró como un *cabecita negra* (Silba, 2020). Si lo que se busca es distraer al lector, al ciudadano, y siguiendo a Bora, se puede distanciarse del poder fáctico dueño de los medios de comunicación y poner a escribir la historia en manos de quienes la leen y la descifran.

Bajo esta concepción, de la utilización del medio homogeneizador para derrotarlo, el lector de la noticia en un rincón de Sudáfrica o Vietnam, puede también insertarse en el debate del racismo, clasismo o pobreza y asimilar estos campos de la esfera pública para criticar su propia realidad y cómo ésta no puede seguirse sosteniendo. Lo que se quiere demostrar, es que esta es una forma de voltear la historia. Al contrario de sostener estilos de vida, habla y costumbres que llegan por los distintos medios de comunicación, esto permitiría la deconstrucción de la cultura impuesta, encontrando el valor de la costumbre local, no para exaltarla, sino para reconstruirla por medio de esta visión global que ahora inserta otros rostros que dinamizan una cultura robustecida, re-territorializada y con sentido de humanidad universal y local (¿Glocal? ¿Transmoderna?).

Otra arista de la relación globalización y cultura, tiene relación con la globalización lingüística. Esto se evidencia en el posicionamiento de una lengua sobre otras, la lengua que va más allá de lo nacional, sino que se exporta junto los productos, mercancía. Maurais y Morris, entiende que en “un mundo en vías de globalización plantea un reto de creciente interdependencia para todas las lenguas, ya que ninguna esfera lingüística está protegida o asegurada y un mundo más estrechamente integrado favorece en general la difusión del inglés” (2003, p. 9. Traducción propia).

Llama la atención que entre las más de 6 000 lenguas que se hablan en el mundo, prevalezca una sola, lo que plantea el desafío de cómo debe actuar la comunidad de locales frente a este embate de la globalización. Miguel Siguan ilustra esta situación:

Se calcula que en el mundo existen alrededor de seis mil lenguas de las cuales más de la mitad tiene menos de 10.000 hablantes y de las cuales la mayoría se encuentra en la cuenca del Amazonas, en las estepas rusas, en Nueva Guinea y en ciertas regiones africanas. Se trata, en la mayoría de los casos, de lenguas habladas por poblaciones que han vivido en pleno aislamiento, es el caso por ejemplo de tribus indígenas que han vivido en la selva amazónica, aislamiento roto ahora por la creciente deforestación que convierte los árboles en pasta de papel e introduce en las tierras deforestadas el cultivo del café. En este nuevo contexto los hablantes de la lengua indígena se ven obligados a aprender, aunque sólo sean los rudimentos de las lenguas de sus nuevos vecinos, pues no hay ninguna esperanza de que los recién llegados se interesen por la lengua indígena y en general son los mas jóvenes los que en primer lugar reconocen esta necesidad si quieren subsistir. La sensación de la inutilidad de la antigua lengua para abrirse camino en la nueva situación lleva con facilidad a su devaluación y, más o menos pronto a su abandono (Siguan, 2008, p. 4)

Este fenómeno se da no sólo en culturas indígenas, alejadas de las grandes urbes y ante esta realidad, Joaquín Garrido se pregunta: “¿Debemos oponernos al «monopolio del inglés»? ¿O abrazar la «anglización de nuestro mundo» que nos libra del estigma de ser hablantes de «segunda clase» y de la maldición de Babel?” (2010, p. 88). Entonces, ¿hacia dónde dirigir la discusión? En la línea de Tanil Bora, habrá que construir una red propia. Pero ¿Cómo lograrlo? Esta interrogante conduce a los involucrados en el camino de la interculturalidad, pero no una interculturalidad como hasta ahora ha sido entendida, aquella que surge de la potencial conflictividad entre culturas,

...como espacio de encuentro y representación, la interculturalidad aumenta el grado de interconexión de culturas separadas, aunque la raíz del problema se mantiene debido a la dificultad estructural para la comunicación entre ellas: hay relaciones entre distintas culturas, pero con dinámicas diferentes, y la interculturalidad —por ejemplo mediante las ferias, exposiciones mundiales, el deporte, giras artísticas— sólo puede establecer unas relaciones superficiales, temporales, entre sus esferas potencialmente excluyentes (Steingress, 2008, p. 88).

De ahí el desafío por construir otra interculturalidad, una que sea crítica, que se vaya formulando en función de la historia y dirigido hacia la construcción de modos “otros” del poder, saber, ser y vivir. Catherine Walsh lo perfila esta interculturalidad crítica que,

...permite ir mucho más allá de los supuestos y manifestaciones actuales de la educación intercultural, la educación intercultural bilingüe o inclusive la filosofía intercultural. Es señalar la necesidad de visibilizar, enfrentar y transformar las estructuras e instituciones que diferencialmente posicionan grupos, prácticas y pensamientos dentro de un orden y lógica que, a la vez y todavía, es racial, moderno-occidental y colonial. Un orden en que todos hemos sido, de una forma u otra, partícipes. Asumir este tarea implica un trabajo de orientación de-colonial dirigido a quitar las cadenas que aún están en las mentes, como decía el intelectual afrocolombiano Manuel Zapata Olivella, desesclavizar las mentes, como decía Malcolm X, y desaprender lo aprendido para volver a aprender, como argumenta el abuelo del movimiento afroecuatoriano Juan García. Un trabajo que procura desafiar y derribar las estructuras sociales, políticas y epistémicas de la colonialidad, y alentar nuevos procesos, prácticas y estrategias de intervención para críticamente leer el mundo, como decía Freire, y para comprender, (re)aprender y actuar en el presente. (Walsh, 2009, p. 14)

Esta interculturalidad crítica, en la línea de Walsh, debe apuntar hacia una reconstrucción pedagógica que sea vital, dinámica y que constantemente cuestione los elementos que intentan dominar no sólo la cultura y lengua, sino mediante este recurso instaurar un orden social/mundial que haga diferencia y divida entre superiores e inferiores. Pero al mismo tiempo debe pretender visibilizar:

...formas distintas de ser, vivir y saber, y busca el desarrollo y creación de comprensiones y condiciones que no sólo articulan y hacen dialogar las diferencias en un marco de legitimidad, dignidad, igualdad, equidad y respeto, sino que también -y a la vez- alientan la creación de modos “otros” de pensar, ser, estar, aprender, enseñar, soñar y vivir que cruzan fronteras (Walsh, 2009, p. 15)

Una forma de participar de este interés por dialogar con las diferencias se puede dar a través del estudio de expresiones, literatura, mensajes que provienen de otras lenguas e intentar hacer una relación con el sentido no sólo del origen de las palabras, sino en encontrar similitudes en formas de expresión y tender puentes en la comprensión de dos culturas que se reconocen, se respetan e intercambian sentidos, alimentando la tolerancia y una cultura de paz. Por ejemplo, que en Uzbekistán un alejado no sólo de Occidente, sino aún más alejado de la cultura hispana, se realice el intento por estudiar su lengua y encontrar fonemas, moralejas, expresiones de la cotidianidad y ver si éstas guardan relación con su lengua uzbeka, con su cultura.

Bakhronova & Abdullayeva toman una expresión popular muy conocida y utilizada en el mundo hispanoparlante: “aunque la mona se vista de seda, mona se queda”. En uzbeko su equivalente sería el proverbio: *qazisan, qartasan, asl zotingga tortasan*, que traducido sería: *El mono, aunque esté decorado, sigue siendo un mono*. Los autores señalan que, aunque el origen de la palabra *mono* en ambas lenguas se encuentra en el árabe:

...los resultados de nuestra investigación muestran que la variedad de significados es más amplia en español que en uzbeko. En los diccionarios uzbekos, no hay fuentes que indiquen la idea del encanto de un mono en relación con el ser humano, ni ninguna descripción de los excesos de la bebida humana. En la evaluación, se prestó atención a los rasgos positivos y negativos:

a) evaluando sujeto → antropomorfo, objeto evaluado → -mono/al; mono (zoomorfo), evaluación → guapo, apuesto, → rasgos positivos del humano (resultado) (sólo existen en español).

b) sujeto evaluador → antropomorfo, objeto evaluado → -mono/al; mono (zoomorfo), evaluación → feo, no bello; imitador; al que le gusta beber → rasgos negativos del humano (resultado) (en uzbeko y español). (Bakhronova & Abdullayeva, 2019, p. 3578. Traducción propia)

Esto se refleja en expresiones que tienen en cuenta los valores nacionales-culturales de las naciones en cuestión. Ciertas peculiaridades atribuidas a los animales se trasladan a las acciones y al carácter de los seres humanos, y algunos fenómenos sociales se relacionan formalmente con el animal. Provocar encuentros como el descrito, ayuda a tender lazos entre la comprensión de la cotidianidad de los pueblos, de los otros que no sólo visitan una tierra, sino que aportan para la construcción de saberes y de coexistencia de pueblos y culturas.

Conclusiones

Finalmente, se concluye que el fenómeno globalizador va más allá de la esfera económica-comercial, extendiéndose a múltiples ámbitos de la vida, inclusive de la cotidianidad. Se pudo verificar que, para cumplir este propósito se sirve de la implantación de una cultura homogenizada (estilos de vida) mediante diversos aparatos como medios de comunicación, desarrollo y expansión de la internet, así como del uso mayoritario de un lenguaje que sirve de unión entre los distintos pueblos.

La difusión e implementación de un estilo único de cultura que uniforme a las otras culturas, representa un problema, la globalización evidencia la revitalización política y económica de las grandes culturas históricas, y por otro, la fragmentación interna de la cultura occidental. Esto ha llevado a la desterritorialización de la cultura, que ante el vacío lo que busca es llenarse de significados que se imponen mediante los medios de comunicación. Estos mensajes que buscan afianzar la cultura que entrone al capital, al mercado; facilita la dispersión de la crítica, incrementa el nivel de distracción del sujeto que no encuentra otra salida sino la reproducción de prácticas, comportamientos y estilos de vida ajenos a su cultura local. Ante esta situación, se propuso una alternativa que se encamine a aprovechar los flujos constantes de información para tomar contacto con las realidades otras, aquellas que son infravaloradas por la cultura hegemónica y que permitan una discusión interna, una asimilación de problemáticas en común que sostengan una diálogo entre diferentes culturas, superando la dinámica transcultural, esta imposición de la globalización. De esta manera, aprovechando esta rápida difusión de eventos, noticias, series de TV, etc., sean decodificados en términos de espacios resilientes de esta crisis cultural, como elementos de entendimiento y acogimiento de la cultura del otro, no como parte de un agresivo factor de invasión cultural sino como elemento generador de comprensión y tolerancia de la cosmovisión y tradición del *otro*, de los *otros*.

Por último, los usos de la lengua y lenguaje convierten al idioma inglés como lengua predilecta para el comercio, la economía y así también para la cultura. Esto alerta sobre el futuro de la lengua bajo la expansión de la globalización. Se ha visto que la lengua es el factor primordial a la hora de instaurar una hegemonía. Es, por tanto, motivo para aprovechar los recursos de la globalización, en tanto difusión del conocimiento y fuentes del conocimiento para construir aquella red propia de entendimiento de la propia cultura y de los otros. Es así, que se resaltó a la interculturalidad crítica que sostiene Walsh, aquella que abra caminos de diálogo entre culturas sobre sus distintas formas de vivir, ser, estar, expresarse, etc., de esta manera, se propone que se aborden las distintas culturas como mecanismo de reconocimiento no sólo del otro, sino así mismos, y así construir un propio lenguaje que permita escribir la propia historia, con estilos de vida deseados por el contexto, nación y etnia.

Se sugiere ahondar en más espacios de la cotidianidad y que sean estos los que visibilicen la forma en cómo se puede encontrar puentes de diálogo entre culturas, aprenderse entre sí, y valorar su propia lengua, así como entender la lengua del otro, no meramente en términos de traducción, sino en términos de vida de una comunidad que se expresa, que expresa su vida e historia con la palabra.

§

Referencias

- Bakhronova D, & Abdullayeva S, Y. (2019). Axiological Evaluation as the Base of Knowledge and Cultural Research of Spanish and Uzbek Languages. *International Journal of Recent Technology and Engineering*, 8(11). <http://doi.org/10.35940/ijrte.B1486.0982S1119>
- Bakhronova, D., Abduvakhitovna, M. D., Rustamovna, K. F., et al. (2019). Peculiarities of intercultural competence in teaching foreign languages. *Religación. Revista De Ciencias Sociales Y Humanidades*, 4(18), 221-224. <https://doi.org/10.46652/rgn.v4i28.423>
- Beck, U. (1998). *La sociedad del riesgo. Hacia una nueva modernidad*. Paidós
- Bora, T. (2018). *Zamanın Kelimeleri: Yeni Türkiye'nin Siyasi Dili [Words of Today: The Political Language of New Turkey]*. İstanbul: İl etişim.
- Bruzos Moro, A. (2017). Paradojas de la enseñanza universitaria del español como lengua extranjera en Estados Unidos. En, M. Martínez-López, F. García Andreva y E. Balmaseda Maestu. *Panhispanismo y variedades en la enseñanza del español L2-LE*, (pp. 173-182). Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera
- Coppelli Ortiz, G. (2018). La globalización económica del siglo XXI. Entre la mundialización y la desglo- balización. *Estudios internacionales (Santiago)*, 50(191), 57-80. <https://dx.doi.org/10.5354/0719-3769.2019.52048>
- Garrido, J. (2010). Lengua y globalización: inglés global y español pluricéntrico. *Historia Y Comunicación Social*, 15, 63-95. <https://revistas.ucm.es/index.php/HICS/article/view/HICS1010110063A>
- Heller, M. (2011). *Paths to post-nationalism: a critical ethnography of language and identity*. Oxford University Press.
- Lamo de Espinoza, E. (1995). *Culturas, estados, ciudadanos: una aproximación al multiculturalismo en Europa*. Alianza Editorial
- Maurais, J., & Morris, M. (2003). *Languages in a Globalising World*. Cambridge University Press
- McClennen, S. (2018). *Globalization and Latin American Cinema. Toward a New Critical Paradigm*. Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-57060-0>
- Pina, G. R. (2017). Encrucijadas y tensiones lingüístico-culturales en la era de la globalización. *Hispania*, 100(5). 134-135 <https://doi.org/10.1353/hpn.2018.0032>

- Silba, M. (2020). La muerte de nuestro Dios plebeyo. *Revista Anfibia*. <http://revistaanfibia.com/ensayo/la-muerte-dios-plebeyo/>
- Siguan, M. (2008). Las lenguas y la globalización. *Euskararen Berripapera*. https://www.euskara.euskadi.eus/contenidos/informacion/artik26_1_siguan_08_07/es_siguan/adjuntos/Miquel-Siguan-cas.pdf
- Steingress, G. (2008). La cultura como dimensión de la globalización: Un nuevo reto para la sociología. *Revista Española De Sociología*, 2(2). 77-95. <https://recyt.fecyt.es/index.php/res/article/view/64867>
- Walsh, C. (2009). Interculturalidad crítica y educación intercultural. [Congreso] Trabajo presentado en el seminario Interculturalidad y Educación Intercultural del Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello en La Paz, Bolivia

§

The new historical condition. Language in globalized culture and national identity. A nova condição histórica. O idioma na cultura globalizada e na identidade nacional.

Dilrabo Bakhronova

Uzbekistan State University of World Languages | Tashkent | Uzbekistan
dbaxronova@uzswlu.uz

<https://orcid.org/0000-0002-2012-7426>

Roberto Simbaña Q.

Centro de Investigaciones en Ciencias y Humanidades desde América Latina |
Quito | Ecuador

robertosimbana@religacion.com
<https://orcid.org/0000-0002-4843-310X>

Abstract

Globalization in the 21st century expands markets worldwide, generating loss of sovereignty due to the loss of their capacity for decision making and control. In most cases, the problem of globalization is approached from the purely economic implications, leaving aside other manifestations of these tensions caused by this great transformation of economic and social relations in the 21st century. However, globalization is not only a socioeconomic process. This is why the importance of language in globalized life is highlighted here, with the spread of languages and messages through migration and social networks. This chapter explores the role of language in culture in the current social reorganization, to this effect some examples are used of how language and culture, effectively, has crossed borders and is installed in the social imaginary causing a hybridization that rubs against the components of national/cultural identity.

Keywords:

Hybridization, identity, language, globalization.

Resumo

A globalização no século XXI expande os mercados em todo o mundo, gerando uma perda de soberania devido à perda da capacidade de tomada de decisões e de controle. Na maioria dos casos, o problema da globalização é abordado a partir das implicações puramente econômicas, deixando de lado outras manifestações das tensões causadas por essa grande transformação das relações econômicas e sociais no século XXI. Entretanto, a globalização não é apenas um processo socioeconômico. É por isso que a importância do idioma na vida globalizada é destacada aqui, com a disseminação de idiomas e mensagens por meio da migração e das redes sociais. Este capítulo explora o papel da língua na cultura na atual reorganização social, para isso usando alguns exemplos de como a língua e a cultura de fato atravessaram fronteiras e se instalaram no imaginário social, provocando um hibridismo que atrita com os componentes da identidade nacional/cultural.

Palavras-chave:

Hibridização, identidade, idioma, globalização.

Percepciones de estudiantes universitarios sobre la democracia y la participación social

Luis Arturo Guerrero Azpeitia

Resumen

En este capítulo, se presentan los hallazgos sobre las percepciones de estudiantes universitarios del centro de México sobre la participación social, democracia y sistema político mediante un estudio de corte sociológico, partiendo de la hipótesis de que el ejercicio de la ciudadanía guarda estrecha relación con la participación social. Se recuperaron algunos elementos de la categorización de la ciudadanía juvenil de Durston a fin de abordar dicho objeto de estudio como una interpretación de las percepciones a partir de su categorización. Metodológicamente, se diseñó un cuestionario para recuperar elementos del contexto sociocultural de los estudiantes y, al mismo tiempo, explorar sus percepciones sobre la democracia y participación ciudadana. El tratamiento de los datos se realizó mediante el empleo de técnicas estadísticas tales como pruebas de chi-cuadrada y el análisis de correspondencias múltiples con la finalidad identificar la relación entre las condiciones socioeconómicas y las percepciones de los universitarios.

Palabras Clave

Democracia; características socioculturales; participación; política; ciudadanía; partidos políticos; confianza.

Guerrero Azpeitia, L. A. (2024). Percepciones de estudiantes universitarios sobre la democracia y la participación social. En R. Simbaña Q. (Ed). *Elementos de educación: entre la innovación didáctica y la reflexividad profesional*. (pp. 61-80). Religación Press; Atik Editorial <http://doi.org/10.46652/religacionpress.141.c100>



Antecedentes sobre democracia y participación social en jóvenes

La escasa participación de los jóvenes en la democracia, así como un poco interés por la política son temas muy recurrentes siendo los factores que motivan estas circunstancias un tanto diversos, tales como: factores socioeconómicos, calidad y trascendencia de la democracia, impermeabilidad del sistema político, brechas generacionales, falta de oportunidades y promesas incumplidas, entre otros. A continuación, se presenta de manera ilustrativa los factores ya citados.

En el caso de los factores socioeconómicos, se ha identificado la relación que guardan con las predisposiciones de jóvenes mexicanos, por ejemplo: a) a menor nivel académico y socioeconómico del hogar del joven es mayor el desconocimiento de la utilidad de la democracia; b) a mayor nivel académico de los jóvenes es mayor la aceptación de la democracia y c) una mayor actitud de indiferencia está asociada a un menor ingreso familiar (Taguenca, 2012). Estos hallazgos, de alguna manera establecen una polarización en las percepciones de los jóvenes donde el estrato socioeconómico puede ser considerada como una variable explicativa.

De igual manera, las variables socioeconómicas que están relacionadas con: a) La democracia desde una perspectiva medios-fines al demandar el desarrollo y bienestar de la población y, b) El fomento de una ciudadanía integral en sus diferentes aristas, tales como la política, lo civil y lo social; aunque cabe precisar que ambos posicionamientos se relacionan con lo que se podría denominar calidad de la democracia (Taguenca y Lugo, 2011).

Lo poco significativa que representa la participación político-electoral para los jóvenes, tiene una relación con los escasos ofrecimientos realizadas por lo que actores políticos toda vez que se percibe un desfase temporal entre las propuestas y los cambios respecto a la realidad percibida por aquellos, así pues, la baja o nula participación en los procesos electorales desde esta perspectiva, es responsabilidad exclusiva de los principales actores políticos, tales como las élites políticas y las instituciones que norman los procesos electorales (Alejandre y Escobar, 2009).

La percepción de los jóvenes respecto a los resultados negativos de los gobiernos en turno con relación en las diferentes esferas tales como la economía, el empleo y la calidad de vida influyen significativamente en la abstinencia política. Así pues, este escenario es poco favorable para el ejercicio de la democracia y más aún para el ejercicio de una ciudadanía participante (Estrada y Pérez, 2020). Adicionalmente la existencia de una

práctica más cercana al clientelismo que a un verdadero compromiso ético por parte de los actores políticos —aunque se reconoce la dificultad de potencializar los valores democráticos cuando la ciudadanía no posee las condiciones mínimas de subsistencia y desarrollo— deja entrever una mayor preocupación por el ámbito privado que por el público, en aras de satisfacer sus necesidades primarias (UNAM, 2012).

Otro de los causales que inhiben la participación política de los jóvenes es la relativa impermeabilidad de los regímenes políticos —incluyendo los sistemas de participación— a la incorporación de nuevos actores que disputen las posiciones que en un momento específico ostentan los actores políticos, lo que sin duda representa una ralentización en cuanto a la generación de nuevas ideas en dicho campo (Martínez, 2013). Así, la baja participación política está condicionada por la escasa posibilidad —al menos desde su posicionamiento de los jóvenes— de un cambio real, ya sea en sus condiciones económicas y sociales o bien en la política gestada en el ámbito nacional (Jiménez, 2015).

En este sentido, para acrecentar la concurrencia de los jóvenes en política en las diversas formas de participación convencional tales como asistir a reuniones de partidos políticos o colaborar con un candidato, por ejemplo, es necesario incrementar los niveles de confianza en las instituciones políticas y de gobierno, así como reducir el cinismo político en el que incurren algunos actores políticos (Martínez et al., 2021).

En el caso particular de la generación de jóvenes mundialmente denominada *millennials*, suele emplear las redes sociales para mantenerse informados sobre la política, siendo su participación en este ámbito diversa pero alejada de los mecanismos institucionalizados antes la inoperancia de estos últimos, por lo que es pertinente y urgente erradicar la falta de eficiencia tanto del sistema político-electoral como de las instituciones del país (Silva y Cervantes, 2018). En complemento, estudiantes universitarios perciben una democracia formal, sí, pero unida a oligarquías que ostentan el poder a la par de una ciudadanía pasiva, cuyo único “activismo” es la legitimación de aquellas a través del voto; así pues, en México, los valores prevalecientes son por citar algunos: el oportunismo, el autoritarismo, la veleidad, la voracidad y la simulación (Taguena, 2011).

Así pues, la juventud no se estaría adhiriendo ni al antiguo modelo, pero tampoco completamente al nuevo, lejos aún de imponerse, por lo que esta transición, presenta no solo diversos posicionamientos entre los agentes sociales de ambos modelos ante los mismos hechos o fenómenos sociales tales como la modernización y la exclusión social, sino que también potencializa diversos modos de gestión, participación y acción en esta mutación cultural (Sandoval, 2000).

Si bien existe un desencanto en los jóvenes por la política institucional, este es compartido por los adultos, por lo que es menester comprender aquellos causales del desgaste reciente sobre los asuntos políticos en general y no específicamente entre los jóvenes y si bien comparten rasgos de cultura política en el mismo hogar, son los primeros quienes tienden a ser más desconfiados y críticos de las instituciones, aunque tal posicionamiento no necesariamente significa desafección, sino ausencia de oportunidades y de ahí el relativo poco interés en la política (Gómez y Díaz, 2020).

Finalmente, el desencanto por la democracia como régimen de gobierno en conjunto con la actuación de quienes gobiernan en México ha propiciado de alguna manera una perspectiva poco alentadora para el futuro de la nación y por ende para la juventud, tal como lo muestran las ideas asociadas a la democracia mexicana (Cuna, 2012, p. 134):

- a) Existe como forma de gobierno, pero no soluciona los problemas de la gente
- b) Democracia electoral, pero se cuestiona la veracidad del acato.
- c) No existe la democracia como debate entre ideas contrarias, no existen contrarias, no existen contrarios, son los mismos.
- d) La democracia solo sirve a algunos, los políticos, los partidos, el gobierno, los que mandan, “Ellos”.
- e) El voto no se respeta, los partidos ponen a quienes protegen sus intereses en el IFE
- f) La democracia se debe vivir en todos los ámbitos, se educa con el ejemplo
- g) La inexistencia de la democracia no solo es responsabilidad de “ellos”, también somos responsables del absurdo.
- h) La gente no piensa en democracia, piensa en empleo, despensa comida, eso es lo importante.

Pregunta de investigación y objetivo

Ante este escenario, las preguntas de investigación planteadas fueron ¿Cuáles son las percepciones de estudiantes universitarios respecto a la democracia y el sistema político? ¿Existe una relación entre la participación social y el ejercicio de la democracia? Para dar cuenta de ello, se estableció como objetivo describir las percepciones de jóvenes universitarios sobre la participación social, democracia y sistema político mediante un

estudio relacional con la finalidad de establecer una correlación entre las citadas categorías, partiendo de la hipótesis de que el ejercicio de la ciudadanía guarda estrecha relación con la participación ciudadana.

Categorización de la ciudadanía juvenil

Para Durston (1999, pp. 2-4) se presentan desigualdades en la constitución real de los actores sociales, que conduce al establecimiento, de alguna manera, de una diferenciación en la promoción de la ciudadanía entre jóvenes pobres y no-pobres, priorizando evidentemente a los primeros. En este sentido, el autor propone la categorización de la ciudadanía juvenil limitada a saber:

1. Ciudadanía denegada. Vivenciada por los sectores excluidos tales como etnias dominadas, pobres rurales, integrantes de los sectores urbanos en marginación extrema. Se caracteriza por la negación de la posibilidad práctica de ejercer ciudadanía derivada por discriminación racial, ausencia de espacios dentro de su hábitat y falta de acceso al conocimiento necesario para la ciudadanía y que se focaliza en dos vertientes: a) las destrezas de incorporación y análisis y b) la expresión de información relevante en un lenguaje que ellos manejan.
2. Ciudadanía de segunda clase. Se refiere a aquellos sectores cuya ciudadanía no es negada explícitamente, pero que al ejercerla enfrentan una serie de barreras sutiles que les dificultan su ejercicio tales como: mujeres inhibidas para expresar diferencias del punto de vista de hombres, jóvenes discriminados instituciones gerontocráticas y personas con baja educación que carecen de las herramientas y códigos necesarios para el ejercicio efectivo de la ciudadanía en la “era de la información”).
3. Ciudadanía despreciada, en este caso el rechazo por los jóvenes está basado en una forma de idealismo y una sentida preocupación por los problemas públicos, sin embargo, se diferencia por los jóvenes de: a) primera clase, aquellos que desprecian su ciudadanía a partir de una crítica radical de la deshonestidad, hipocresía y manipulación que perciben entre los políticos y el sistema político tradicional y b) segunda clase, puede incluir la categoría anterior pero con el agravante de sus carencias propias y las de sus comunidades inmediatas, situación que les hace percibir al Estado y sus instituciones como recursos de “los otros” y a su oferta de ciudadanía como una falsa promesa.

4. Ciudadanía latente, es aquella en la que los jóvenes no han encontrado ninguna motivación frente al ejercicio de la ciudadanía, pero poseen una disposición favorable a la participación. Tiene la característica de que no es fácilmente modificable por la sociedad, ya que corresponde a una forma moderna de hacer ciudadanía, en torno a una tema concreto, coyuntural y delimitado característico de la política en la era post ideológica.

5. Ciudadanía construida, es aquella en que el individuo, mediante el aprendizaje de códigos, conocimientos y el ensayo práctico, construye su ciudadanía; por tal motivo, demanda un proceso secuencial y acumulativa mediante un aprendizaje en el ejercicio. Esta situación constituye un desafío en diferentes ámbitos institucionales: la familia, los medios de comunicación masiva, las comunidades y, particularmente, la escuela.

Aproximación empírica

La estrategia metodológica consistió en tres etapas: 1) Caracterización de las condiciones sociales y económicas; 2) Exploración de las percepciones de estudiantes universitarios respecto a la equidad de género y 3) construcción de las condiciones socioculturales de los agentes y las correspondientes percepciones. Para la recuperación de los datos, se diseñó un instrumento con dos secciones, la primera para la exploración y posterior caracterización de las condiciones sociales y económicas: niveles escolares y ocupación de los padres, ingreso mensual, recursos educativos y económicos objetivados; la segunda sección consistió en la identificación de sus percepciones y opiniones sobre la participación social, democracia y sistema político.

El instrumento, se aplicó a un total de 41 estudiantes de la Universidad Politécnica Metropolitana de Hidalgo (UPMH) inscritos en tres programas educativos: Ingeniería en Tecnologías de la Información (ITI), Ingeniería en Logística (ILT) e ingeniería en Animación y Efectos Visuales (IAEV). Respecto a la construcción del dato se tomó como referencia el análisis multidimensional cuya particularidad es la concreción de dimensiones tanto objetivas como subjetivas; específicamente se adoptó el análisis de correspondencias simple y múltiple, cuya característica principal es valorar la interdependencia entre variables o categorías, facilitando su interpretación a través de los mapas perceptuales generados a partir de la citada interdependencia (Hair et al., 1999).

La relación entre el contexto sociocultural y las percepciones de universitarios

Los resultados, para fines de presentación, se agruparon en cuatro secciones: a) Características socioculturales de los estudiantes; b) participación estudiantil en distintas esferas de la sociedad; c) percepciones sobre la democracia y partidos políticos; y, d) confianza de los estudiantes en las instituciones. A continuación, se presentan cada una de las secciones.

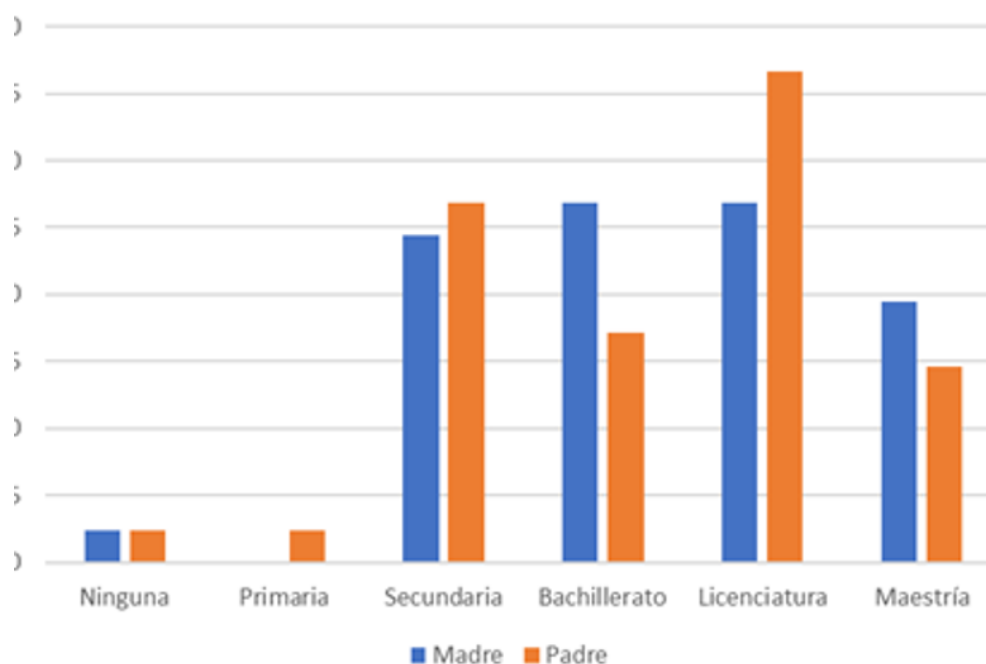
Características socioculturales de los estudiantes

Del total de estudiante encuestados, el 37% corresponden al sexo femenino en tanto que el 61% son hombres y el resto prefirió no especificar su sexo; la religión que más se practica es la católica (48.8%), seguida por la cristiana (12.2%) y otras religiones (14.6%) y el resto se manifestó como no creyente (24.4%). Respecto al ingreso en pesos mexicanos, los mayores rangos que se presentaron fueron 5,001-10,000 (29.3%), 10,001-15,000 (24.4%) y menos de 5,000 (19.5%), los rangos se complementan con 15,001-20,000 (14.6%) y mayores a 20,000 (12.2%); respecto al lugar de residencia, la mayoría habita en casa propia (80.5%) y el resto en viviendas rentadas o prestadas. El 63.4% habita en zonas urbanas por un 14.6% y 22% que lo hacen zonas semirurales y rurales respectivamente; el número de vehículos automotores por familia representa en el 43.9% de los casos con una unidad, mientras que el 29.3% tiene dos unidades y el 4.9% posee 3 o más, el resto (22%) no tiene al vehículo automotor.

Respecto al grado de escolaridad de los progenitores se identifica una relación estrecha entre el grado académico tanto del padre como de la madre, es decir, tienden a establecer una relación, formal o no, entre sí cuando tienen el mismo nivel académico —padre con secundaria con madre con secundaria, por ejemplo—. Este hecho de alguna manera tiene implicaciones sociológicas, pues no solo condiciona la práctica social tendiente perpetuar las disposiciones de los agentes, sino que favorece la polarización y una estratificación social (ver gráfica 1).

En complemento, se realizó una prueba de hipótesis de chi-cuadrada con un nivel de significación de 0.05 y 20 grados de libertad llegando a la conclusión de que el nivel de escolaridad es independiente del nivel de ingreso mensual en las familias (χ^2 calculado de 28.18).

Gráfica 1. Escolaridad de los progenitores (porcentaje).



Fuente: Elaboración propia.

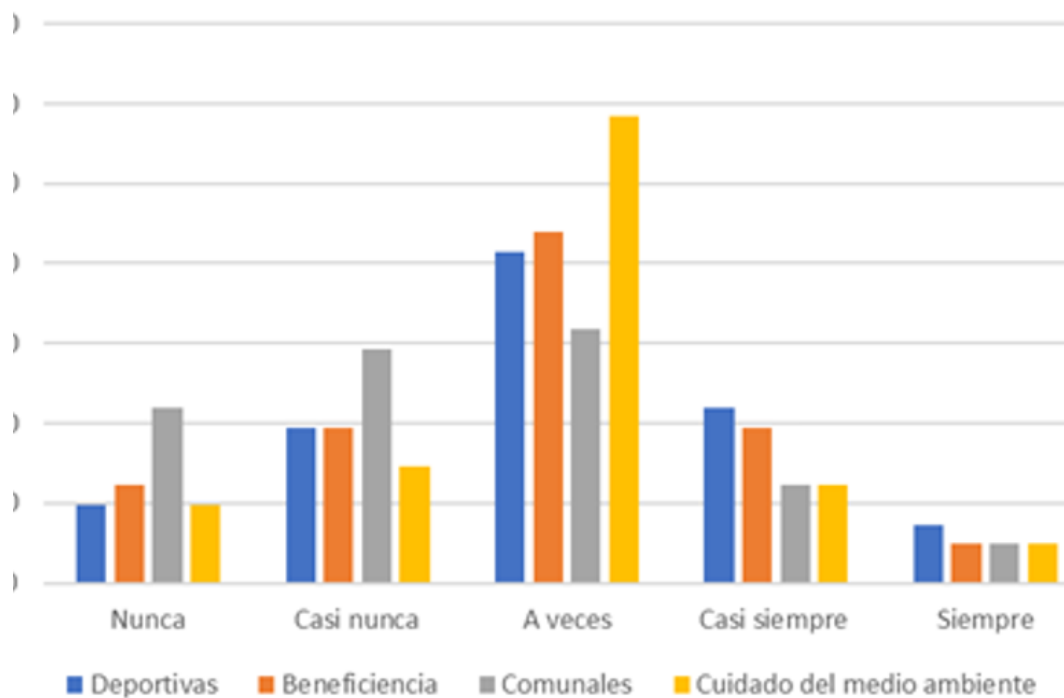
A manera de descripción, la población estudiantil refiere que entre sus familiares y amigos existen personas dedicadas a la política en un 19% de los casos, en tanto que el 10% desconoce si tal situación acontece y el resto de los estudiantes reporta que no tienen familiares o amigos en un entorno político; en complemento, el 95% afirma no pertenecer a algún partido político.

Participación estudiantil en distintas esferas de la sociedad

Participación de estudiantes en actividades sociales

Las actividades sociales tales como las de orden deportivo, comunales, cuidado del medio ambiente o bien de beneficencia, gozan de una participación esporádica de estudiantes universitarios. Lo anterior, se puede ilustrar en la gráfica 2, donde se identifica una relativa simetría, aunque se puede observar una preferencia marginal por actividades deportivas o bien de beneficencia.

Gráfica 2. Participación de estudiantes en actividades sociales (porcentaje).

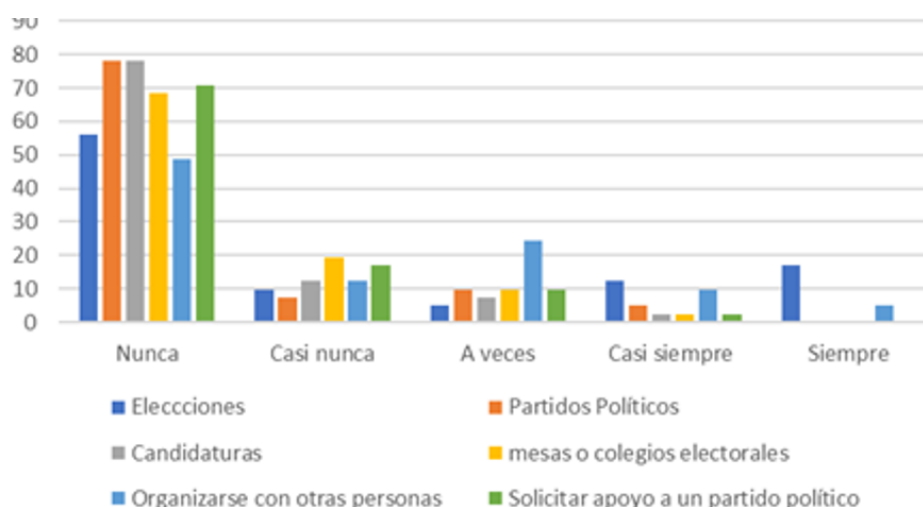


Fuente: Elaboración propia.

Participación de estudiantes en actividades institucionales

Respecto a las actividades que se pueden considerar de carácter institucional, tal es el caso de participación en partidos, en elecciones o partidos políticos, mesas o colegios electorales o bien en algún tipo de candidatura; representan un interés prácticamente nulo en los estudiantes (ver gráfica 3). De lo anterior, resalta una menor participación en candidaturas, partidos políticos y en la solicitud de apoyos políticos.

Gráfica 3. Participación de estudiantes en actividades institucionales (porcentaje).

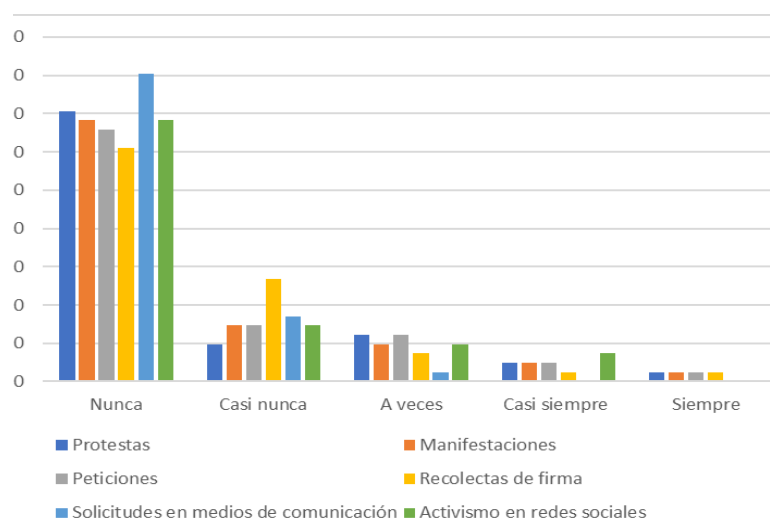


Fuente: Elaboración propia.

Participación de estudiantes en actividades extrainstitucionales

Al igual que en el apartado anterior, en la gráfica 4 se observa que los estudiantes tienen una participación prácticamente nula en torno actividades que demandan un activismo social, ya sea presencial (protestas, manifestaciones, peticiones o recolecta de firmas) o bien virtual (solicitudes en medios de comunicación o activismo en redes sociales). En complemento, los menores niveles de participación se registran en solicitudes a medios de comunicación, así como en protestas y manifestaciones, en contraparte, se observa una relativa participación en activismo a través de redes sociales.

Gráfica 4. Participación de estudiantes en actividades extrainstitucionales (porcentaje).

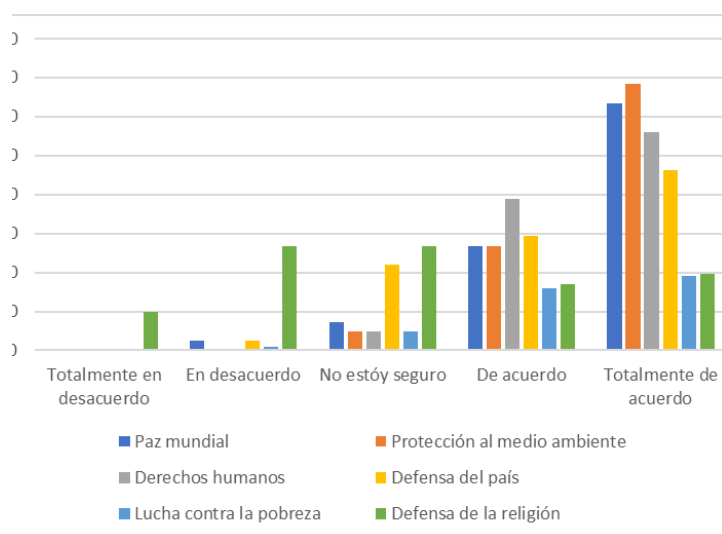


Fuente: Elaboración propia.

Actividades de interés para estudiantes

Si bien los resultados anteriores sugieren una escasa participación de estudiantes en actividades relacionadas con la vida democrática y política, es de un alto interés para ellos el participar en temas tales como la paz mundial, los derechos humanos, la protección al medio ambiente, la defensa del país y, en menor medida, la defensa de la religión (siendo este tema el más controversial en cuanto proclividad a la participación) y la lucha contra la pobreza (Ver gráfica 5).

Gráfica 5. Actividades de interés de estudiantes (porcentaje).



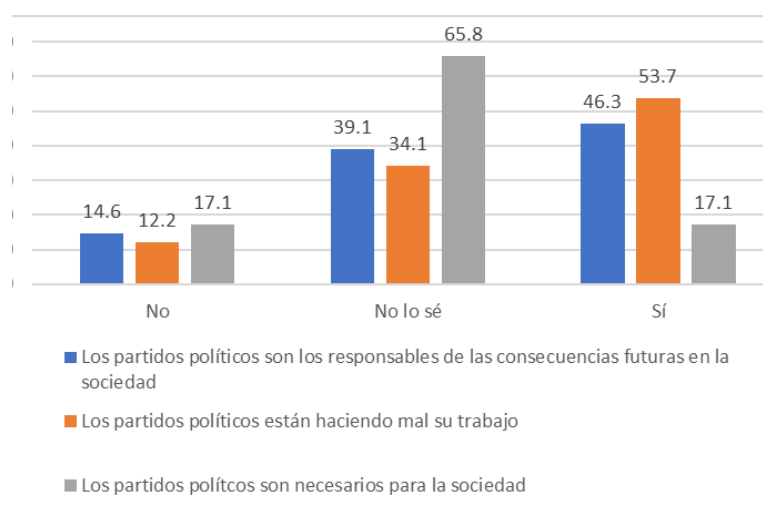
Fuente: Elaboración propia.

Percepciones sobre la democracia y partidos políticos

Percepciones sobre Partidos Políticos

Alrededor del 15% de los estudiantes considera que los partidos políticos tienen un buen desempeño en sus labores y que son necesarios para la sociedad, sin embargo, prácticamente uno de cada dos percibe que los partidos políticos están haciendo mal su trabajo y además les atribuyen la responsabilidad sobre las consecuencias futuras de la sociedad; de manera adicional, poco más del 60% no está seguro de que sean necesarios para la sociedad (Ver gráfica 6).

Gráfica 6. Percepciones de estudiantes sobre el desempeño de partidos políticos (porcentaje).

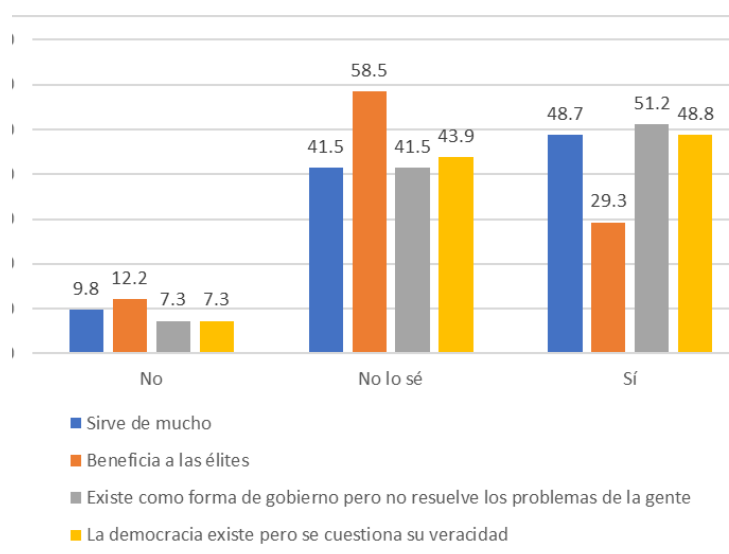


Fuente: Elaboración propia.

Percepciones sobre la Democracia

El 48.7% de los estudiantes considera que la Democracia es útil, en tanto que el 41.3% manifiesta sus dudas al respecto, aunque en porcentajes similares, se cuestiona su veracidad. Adicionalmente, respecto a la percepción sobre la utilidad que la Democracia para resolver los problemas de la gente, el 51.2% concibe que esta existe como forma de gobierno, pero no resuelve los problemas de la gente, mientras que el 41.5% no está seguro de ello. Respecto a la percepción de que la Democracia sirve a las élites, los estudiantes manifiestan en el 29.3% de los casos que es así, por un 58.5% que está inseguro al respecto (Ver gráfica 7).

Gráfica 7. Percepciones de estudiantes sobre democracia (porcentaje).

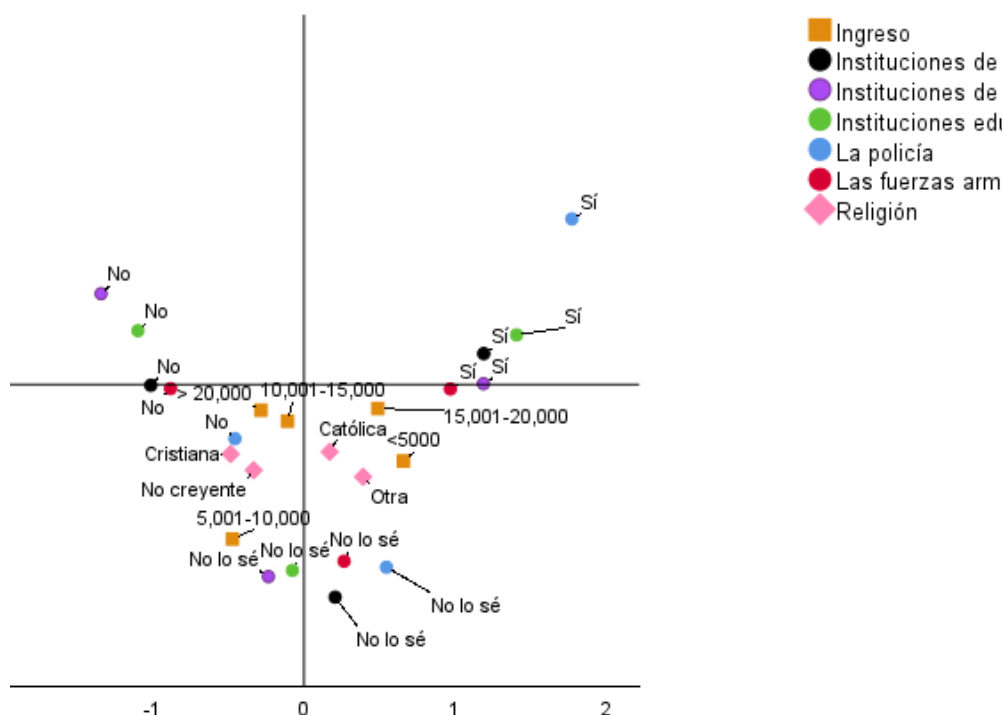


Fuente: Elaboración propia.

Confianza de los estudiantes en las instituciones

Con relación al nivel de confianza que tienen los estudiantes sobre instituciones sociales tales como las instituciones de justicia, de salud, educativas, policía y fuerzas armadas, se identificó una proclividad en sus percepciones, toda vez que es altamente frecuente que asocien su nivel de confianza, desconfianza o la incertidumbre que dichas instituciones les representan. Particularmente, quienes confían en las citadas instituciones son aquellos sectores con ingresos menores a 5,000 o bien en el rango de 15,001-20,000 y quienes además practican la religión católica o bien alguna otra; quienes manifestaron una incertidumbre son los estratos con ingresos que oscilan entre 5,001-10,000 sin una práctica religiosa preponderante, en tanto que aquellos sectores con ingresos de 10,001-15,000 y mayores a 20,000 manifiestan con mayor tendencia su desconfianza, además de que suelen practicar la religión Cristiana o bien no son creyentes (ver Diagrama 1). La técnica estadística empleada fue el análisis de correspondencias múltiples y el software empleado fue SPSS v29 (versión de prueba).

Diagrama 1. Instituciones de servicios y el nivel de confianza de los estudiantes.



Fuente: Elaboración propia.

En lo que respecta a la confianza que manifiestan los estudiantes respecto a las instituciones gubernamentales, tales como gobierno estatal, gobierno federal y los partidos políticos, se identificó que son los menos quienes afirman tener confianza, en tanto que aquellos estudiantes con un ingreso familiar de 5,001-10,000 y que no son creyentes son quienes manifiestan se desconfianza, por otra parte, estudiantes dentro del estrato de mayor a 20,000 o menores de 5,000 y que practican la religión cristiana son más proclives a manifestar su incertidumbre, finalmente, el resto de los estudiantes no presentan un posicionamiento tan evidente (ver diagrama 2).

Con relación a las instituciones no gubernamentales como lo son las iglesias, la industria y los grandes negocios, el nivel de confianza en los estudiantes se dispersa ligeramente y por consecuencia no se tiene una concentración como en los dos casos previos, así pues, son los no creyentes y particularmente aquellos con ingreso de 10,001-15,000 quienes tienen o no tienen confianza en dichas organizaciones, en complemento, resalta el caso en de quienes practican la religión cristiana con ingresos mayores a 20,000 que manifiestan su incertidumbre al respecto, particularmente con los grandes negocios, pero también con la industria y la iglesia misma. El resto de los estudiantes no manifiesta una posición tan clara con las organizaciones bajo análisis (ver diagrama 3).

Los hallazgos y sus limitantes

Si bien los resultados aquí expresados dan cuenta de las percepciones de estudiantes universitarios referentes a la Democracia, la participación ciudadana, el desempeño de partidos políticos, niveles de confianza en las instituciones y las áreas de interés en las que sería proclives a participar, es importante reconocer que se trata de un estudio exploratorio, por lo que los resultados y las conclusiones correspondientes deben ser tratadas con las reservas del caso.

En el reconocimiento de estas limitaciones, es que surge la necesidad de ampliar la cobertura en las unidades de análisis, así como en los agentes sociales bajo estudio, por una parte, y por otra, incluir técnicas de corte cualitativo que posibiliten el conocimiento de la construcción de las percepciones, en tanto elementos de subjetividad, en función de sus condiciones objetivas.

A manera de cierre

A partir de las ideas de Durston (1999), se puede identificar que en estudiantes universitarios se presentan indicios de una ciudadanía despreciada, en la que sus condiciones socioeconómicas regulan sus percepciones focalizadas desde una perspectiva crítica hasta cuestionamientos sobre la valoración de la propia Democracia y la participación ciudadana, pasando por una relativa incertidumbre sobre la “utilidad” que representan para la sociedad.

De igual manera, se observa una ciudadanía latente, en la que los estudiantes muestran una disposición favorable a participar siempre y cuando sea en temas de su interés, reflejando al mismo tiempo una relativa indiferencia sobre los temas clásicos o convencionales propios de la vida adulta.

Si bien existen elementos que sugieren la ausencia de una ciudadanía construida, se muestran hallazgos que pueden evidenciar un proceso secuencial y acumulativo que, aunque incipiente, sugiere que los medios de comunicación, las comunidades y la familia pueden potencializar la participación ciudadana de jóvenes universitarios.

Lo anterior, no solamente les permitiría comprender que su voz y sus acciones tienen un impacto real en la dirección de su comunidad y que su apatía o indiferencia pueden tener consecuencias negativas. Así pues, se reconoce la necesidad de que los jóvenes sean conscientes de su responsabilidad en la democracia. La libertad y la participación en el proceso político no deben considerarse como un derecho adquirido, sino como un deber cívico.

Partiendo del hecho que la juventud representa un componente vital en la construcción y sostenimiento de la democracia en prácticamente cualquier sociedad, su participación y compromiso con la esfera política y social son elementos esenciales para el desarrollo de una sociedad justa, inclusiva y equitativa. Sin embargo, la participación política de la juventud no se limita (o no debiera limitarse) solamente al voto, sino que en un sentido amplio puede reflejarse en campañas, organizaciones políticas, grupos de defensa de derechos y actividades de voluntariado que abordan cuestiones sociales y políticas importantes.

Su voz es fundamental para representar una amplia gama de intereses y perspectivas dentro de la democracia, ciertamente pueden potenciar la innovación y el cambio en las sociedades democráticas, lo que sin duda es un precursor para incursionar en nuevas formas de pensar y abordar los desafíos políticos y por supuesto sociales, sin embargo, el hecho de que la impermeabilidad actual del sistema político y la desconfianza que ellos le manifiestan es, sin duda, un escollo por superar.

Los jóvenes pueden sentir que sus voces no son escuchadas o que la política está demasiado alejada de sus preocupaciones cotidianas, adicionalmente, la escasa educación cívica y conciencia política inhibe la comprensión del funcionamiento del sistema político —incluyendo principios democráticos, derechos y responsabilidades ciudadanas— para identificar como participar de manera activa y efectiva en la política. Sería demasiado ingenuo presuponer que lo anterior es una tarea exclusiva del sistema educativo, es por tanto altamente recomendable la inclusión de la sociedad civil, las instituciones gubernamentales y las organizaciones no gubernamentales, en pocas palabras es indispensable generar una cultura democrática incluyente.

Por otra parte, no se puede soslayar el papel que juegan las tecnologías de la información y la comunicación, así como las redes sociales en sectores específicos, toda vez que estos recursos han transformado la forma en que los jóvenes participan en la política y la sociedad. Es sabido que las plataformas en línea les permiten conectarse, movilizarse y expresar sus opiniones de manera más “eficiente”. Las campañas políticas también han aprovechado estas herramientas para involucrar a la juventud en el proceso político, sin embargo, también presenta desafíos, como la propagación de información errónea y la polarización. Los jóvenes deben ser educados sobre cómo navegar de manera crítica en el mundo digital y discernir información confiable de la desinformación.

La participación de la juventud tiene el poder de revitalizar la democracia. Cuando los jóvenes se involucran, aportan nuevas perspectivas, desafían la complacencia y presionan por cambios significativos. Además, al participar temprano en la vida política, los jóvenes pueden influir en la dirección futura de su país y mantener una visión a largo plazo de un

sistema político más inclusivo y justo, por lo que es imperativo superar las barreras que obstaculizan su participación y asegurar que los jóvenes sean agentes de cambio positivo en la política y la sociedad.

A medida que abordamos los desafíos del siglo XXI, debemos reconocer que la juventud es un recurso valioso y un motor de cambio en nuestras democracias. Fomentar su participación y empoderarlos para ser ciudadanos comprometidos es una inversión en un futuro democrático más brillante y equitativo. La juventud, la democracia y la participación social están intrínsecamente conectados en la construcción de un mundo más justo y democrático para todos.

Es vital reconocer que la juventud representa el futuro de una nación. Son los líderes y tomadores de decisiones del mañana, y su comprensión y apoyo a los principios democráticos son cruciales para garantizar la continuidad de un sistema político que refleje las aspiraciones y valores de la sociedad. Cuando los jóvenes se involucran activamente en la política, tienen la capacidad de influir en la dirección de su país y en la toma de decisiones que afectan sus vidas.

Referencias

- Alejandro, G., y Escobar, C. (2009). Jóvenes, ciudadanía y participación política en México. *Espacios Públicos*, 12(25), 103-122. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=67611350007>
- Cuna, E. (2012). Apoyo a la democracia en jóvenes estudiantes de la ciudad de México. Estudio sobre el desencanto ciudadano juvenil con las instituciones de la democracia mexicana. *Polis*, 8(12), 107-151. <https://www.scielo.org.mx/pdf/polis/v8n2/v8n2a5.pdf>
- Durston, J. (1999). Limitantes de ciudadanía entre la juventud latinoamericana. *Última década*, (10), 1-4. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=19501002>
- Estrada, J. L., y Pérez, K. (2020). La juventud mexicana frente a una nueva tendencia recesiva de la democracia. *Vivat academia. Revista de comunicación*, (152), 69-90. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=67629717002>
- Gómez, S., y Díaz, O. (2020). *Estudios sobre la cultura política de los jóvenes en el Estado de México, 2018*. IEEM.
- Hair, F., Anderson, R., Tatham, R., y Black, W. (1999). *Análisis Multivariante*. Prentice Hall.
- Jiménez, O. (2015). Los jóvenes y la democracia: retos y perspectivas para el ejercicio de su ciudadanía. *Tla-Melaua, Revista de Ciencias Sociales*, 8(37), 30-49. <http://dx.doi.org/10.32399/rtla.8.37.69>
- Martínez, J. (2013). Juventud y política: fortalecimiento de una democracia incluyente. *Espacios públicos*, 16(38), 9-21. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=67629717002>

- Martínez Villareal, J. D., Saldierna, A.R., y Marañón, F. (2021). La juventud y sus actitudes políticas: estudio del escenario preelectoral de 2018. *Apuntes electorales*, 20(65), 137-173. <https://doi.org/10.53985/ae.v20i65.805>
- Sandoval, M. (2000). La relación entre los cambios culturales de fines de siglo y la participación social y política de los jóvenes. En S. Balardini (Comp.), *La participación social y política de los jóvenes en el horizonte del nuevo siglo* (pp. 147-164). CLACSO.
- Silva, N., y Cervantes, J.J. (2018). Participación política de los jóvenes de México: el caso de los millennials y sus implicaciones en la democracia. En J.C. Contreras y W. Sonnleitner (Coords.), *La democracia cuestionada. Representación política, comunicación y democracia* (pp. 147-161). COMECOSO.
- Taguenca, J.A. (2012). La cultura política de los jóvenes universitarios en Hidalgo: un estudio sobre sus opiniones y actitudes con respecto a la democracia. Tla-Melaua, *Revista de Ciencias Sociales*, 6(33), 6-24. <http://www.apps.buap.mx/ojs3/index.php/tlamelaua/article/view/33/38>
- Taguenca, J.A. (2011). Jóvenes y política: Un caso de estudio sobre los universitarios de Hidalgo (México). En J.A. Taguenca, *Jóvenes mexicanos y política. Una relación compleja y ambivalente* (pp. 151-170). UAEH.
- Taguenca, J.A., y Lugo, B. (2011). Percepción de la democracia de los jóvenes mexicanos. *Política y gobierno*, 18(2), 179-230. <http://www.politicaygobierno.cide.edu/index.php/pyg/article/view/155/72>
- UNAM (2012). Los jóvenes en la política. En M. López (Ed.), *Encuesta Nacional de Valores en Juventud 2012* (pp. 257-287). UNAM. <https://biblio.juridicas.unam.mx/bjv/detalle-libro/3221-encuesta-nacional-de-valores-en-juventud-2012>

Perceptions of university students on democracy and social participation Percepções dos estudantes universitários sobre democracia e participação social

Luis Arturo Guerrero Azpeitia

<https://orcid.org/0000-0002-8905-7243>

Universidad Politécnica Metropolitana de Hidalgo | Tolcayuca | Hidalgo | México
lguerreroazp@outlook.com

Abstract

This chapter presents the findings on the perceptions of university students in central Mexico on social participation, democracy and the political system through a sociological study, based on the hypothesis that the exercise of citizenship is closely related to social participation. Some elements of Durston's categorization of youth citizenship were recovered in order to approach this object of study as an interpretation of perceptions based on its categorization. Methodologically, a questionnaire was designed to recover elements of the sociocultural context of the students and, at the same time, to explore their perceptions about democracy and citizen participation. The data were processed using statistical techniques such as chi-square tests and multiple correspondence analysis in order to identify the relationship between socioeconomic conditions and the perceptions of university students.

Keywords:

Citizenship; democracy; social participation; university students; subjectivity.

Resumo

Este capítulo apresenta os resultados das percepções de estudantes universitários da região central do México sobre a participação social, a democracia e o sistema político por meio de um estudo sociológico, com base na hipótese de que o exercício da cidadania está intimamente relacionado à participação social. Alguns elementos da categorização da cidadania juvenil de Durston foram recuperados para abordar esse objeto de estudo como uma interpretação das percepções com base em sua categorização. Metodologicamente, foi elaborado um questionário para recuperar elementos do contexto sociocultural dos alunos e, ao mesmo tempo, explorar suas percepções sobre democracia e participação cidadã. Os dados foram processados por meio de técnicas estatísticas, como testes de qui-quadrado e análise de correspondência múltipla, a fim de identificar a relação entre as condições socioeconômicas e as percepções dos estudantes universitários.

Palavras-chave

Cidadania; democracia; participação social; estudantes universitários; subjetividade.

Tendencias en el uso de las TIC para la resolución de problemas numéricos en física. Una revisión sistemática

Beatriz Oropeza Villalobos, Mario Humberto Ramírez Díaz

Resumen

Uno de los retos más importantes en Física escolar es la resolución de problemas numéricos, debido a que es un proceso muy complejo en el que intervienen factores diversos. El presente trabajo describe el estado reciente del empleo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) como apoyo en el desarrollo de la habilidad de resolución de problemas numéricos en Física a través de los resultados de una búsqueda sistemática en bases de datos de publicaciones académicas especializadas. Los resultados obtenidos apuntan a que las principales tecnologías digitales que apoyan este proceso tienen como característica principal la interactividad y retroalimentación con el estudiante, lo que lo convierte de espectador a participante activo y además consideran procesos metacognitivos y no sólo algorítmicos. Se determinó que las TIC que apoyan este proceso son los videos tutoriales interactivos y los programas computacionales interactivos.

Palabras clave:

Resolución de problemas; Enseñanza de la física; Revisión sistemática; Tecnologías de la información y la comunicación.

Oropeza Villalobos, B., y Ramírez Díaz, M. H. (2024). Tendencias en el uso de las TIC para la resolución de problemas numéricos en física. Una revisión sistemática. En R. Simbaña Q. (Ed). *Elementos de educación: entre la innovación didáctica y la reflexividad profesional*. (pp. 82-105). Religación Press, Atik Editorial <http://doi.org/10.46652/religacionpress.141.c101>



Introducción

La importancia de las TIC en el proceso educativo

Es innegable que las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) pueden tener un gran impacto en el proceso educativo. Esto se puso en evidencia en el confinamiento por pandemia debida al COVID-19, en el cual la enseñanza remota de emergencia fue marcada por el uso intenso de las TIC. De hecho, sin tales herramientas muy probablemente el proceso educativo se hubiera interrumpido en muchas partes del mundo. Al respecto Giannini (2020), indica “El uso intensivo de todo tipo de plataformas y recursos tecnológicos para garantizar la continuidad del aprendizaje es el experimento más audaz en materia de tecnología educativa, aunque inesperado y no planificado” (p. 6). En los últimos años, las tecnologías digitales han incrementado su potencial didáctico para la enseñanza y aprendizaje y la relación de la tecnología con la educación es cada vez más relevante y se ha fortalecido por diferentes causas: el uso intensivo de dispositivos móviles conectados a internet, las ventajas que ofrece el contenido multimedia y las características generacionales de los estudiantes, quienes priorizan el contenido audiovisual (Navarro Robles & Vázquez Barrio, 2020).

La gran diversidad y cantidad de herramientas tecnológicas disponibles, aunado a que los entornos y plataformas son cada vez más fáciles de operar de forma intuitiva, crean una gran diversidad de aplicaciones de uso potencial en el proceso educativo. Por otra parte, existen programas y herramientas digitales enfocadas de manera específica al espacio escolar, y de forma particular a la enseñanza de las ciencias escolares.

La relevancia de la resolución de problemas numéricos en la enseñanza de la Física

La resolución de problemas numéricos representa uno de los objetivos primordiales en la enseñanza de la Física y desde niveles escolares básicos hasta universitario se dedica una parte importante del tiempo del curso a desarrollar esta habilidad en los estudiantes. Este proceso es muy amplio y complejo debido a que intervienen en su desarrollo un enorme abanico de factores cognitivos, metacognitivos, actitudinales y motivacionales y ha sido fuente de una gran diversidad de investigaciones desde los ámbitos psicológicos hasta los pedagógicos (Ceberio et al., 2008). Adicionalmente, la percepción de la Física por parte de los estudiantes, y particularmente aquella parte que se refiere a la resolución de problemas, genera retos importantes a vencer. Por ejemplo, la idea de que la física sólo se reduce a la resolución de problemas numéricos o la percepción que la resolución de problemas es una actividad aburrida, difícil y rutinaria (Meneses Espinal y Peñaloza Gelvez, 2019).

En algunos países, el bajo desarrollo en la resolución de problemas numéricos suele relacionarse con los altos niveles de rezago y deserción de las asignaturas científicas escolares (Arana Flores et al., 2019) y también se pone de manifiesto en los resultados de las pruebas internacionales estandarizadas, tal como la Programa para la evaluación internacional de estudiantes PISA, en las cuales México, obtuvo resultados de competencia científica y matemática entre los más bajos de todos los países miembros de OCDE y ha retrocedido con respecto a los resultados de la evaluación previa: “Los resultados promedio de 2022 fueron inferiores en comparación con las evaluaciones anteriores de 2018 en matemáticas y ciencias (OCDE, 2023).

Definición y tipos de problemas numéricos

En el ámbito escolar, el uso del término *problema* generalmente corresponde a una situación, real o no, a resolver mediante un método o procedimiento y en donde la ejecución de esto último es el elemento más importante, incluso que la obtención de la solución correcta. De acuerdo con Perales Palacios (1993) el término problema puede referirse a tareas extremadamente diversas y es “cualquier situación prevista o espontánea que produce, por un lado, cierto grado de incertidumbre y, por el otro, una conducta tendente a la búsqueda de solución” (p. 170).

Los problemas numéricos son aquellos que incluyen ecuaciones o modelos matemáticos que relacionan variables y datos y en donde es necesario realizar cálculos numéricos para alcanzar su solución, por lo cual su columna vertebral son las matemáticas (Bing & Redish, 2009). Es importante enfatizar que este tipo de problemas necesariamente está anclado a una componente teórica y a un marco conceptual, el cual incluye los conceptos y leyes relacionadas.

Algunos autores proponen una diferencia entre los ejercicios y problemas numéricos. Los primeros corresponden a en la aplicación directa del modelo matemático o ecuaciones del concepto o fenómeno físico previamente abordado. Por otra parte, los problemas son enunciados en los cuales se incorpora “...una situación nueva, ante la cual no se dispone de procedimiento inmediato para su resolución” (Isoda y Olfos, 2009, p. 100). Otros autores, por ejemplo Carcavilla Castro y Escudero Escorza (2004), se refieren a ellos como problemas estructurados y problemas estratégicos respectivamente. Sin embargo, la designación de que un enunciado represente sólo un ejercicio o problema depende del sujeto, es decir del conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes de que disponga el estudiante. Un enunciado puede significar un gran reto para un solucionador novato y un mero ejercicio para un experto.

Dado que la resolución de problemas es una situación compleja que implica el uso de diversos recursos cognitivos, varios autores (Bravo et al., 2021; Buteler, 2003) coinciden en que es necesaria la intervención docente específica e intencionada para apoyar a los estudiantes en el desarrollo de las habilidades de resolución de problemas.

Relación entre TIC y resolución de problemas numéricos en Física

De la misma manera en que la tecnología digital ha apoyado el proceso educativo en diversos campos del conocimiento humano, las TIC pueden posibilitar su inserción dentro de intervenciones didácticas con el fin de fortalecer todas las áreas del conocimiento en las disciplinas escolares, incluida la asignatura de Física. Sólo es importante enfatizar que cualquier intervención de las TIC en el ámbito escolar debe insertarse bajo una secuencia didáctica planeada que priorice el cumplimiento de los retos y objetivos educativos.

La física escolar y la resolución problemas en esta disciplina también ha contado con el apoyo de las tecnologías digitales desde hace varias décadas. Con la intención de configurar un escenario en el cual se muestren las diferentes TIC que apoyan específicamente el desarrollo en los estudiantes de la habilidad para plantear y resolver problemas numéricos en Física escolar, se realizó una revisión sistemática que permita encontrar las publicaciones en este sentido. El objetivo principal de esta revisión es que, a través de los resultados, se permita delinear cuáles son las principales tendencias en el uso de las TIC en esta área educativa en específico, de tal manera que los docentes puedan valorar la inserción de ellas en su práctica educativa cotidiana.

TIC para el desarrollo de habilidades numéricas

En el escenario propuesto, se puede elaborar la siguiente pregunta ¿Cuáles son los avances más relevantes del uso de las TIC para desarrollar en los estudiantes la habilidad de resolución de problemas numéricos en física?

Inicialmente habría que considerar que probablemente en todo el mundo hay una gran cantidad de profesionales de la educación que usan algún tipo de TIC para fortalecer el desarrollo de esta habilidad y existirán miles de experiencias muy valiosas de este tipo las cuales, desafortunadamente, no se encuentran documentadas formalmente.

En ese sentido, es preciso buscar esta información en fuentes documentadas en las cuales describan el contexto, el recurso tecnológico usado y los resultados de ello. La metodología aplicada para el desarrollo de la investigación fue la revisión sistemática, a

través de la cual se realiza la recopilación, lectura y reporte de literatura científica indexada sobre el tema.

Método de búsqueda sistemática: Protocolo PRISMA

La presente investigación está sustentada en los siguientes criterios:

- Una revisión sistemática realizada bajo la declaración PRISMA 2020
- El uso de buscadores en bases de datos académicos para la localización de artículos científicos
- Periodo de búsqueda durante los últimos 10 años
- Búsqueda específicamente en experiencias del uso de TIC para apoyar la habilidad del planteamiento y resolución de problemas numéricos

La revisión sistemática para obtener el estado del conocimiento sobre las TIC usadas para fortalecer la habilidad de resolución de problemas numéricos, se realizó mediante los protocolos de PRISMA (Preferred Reporting Items for Systematic reviews and Meta-Analyses) en la versión de 2020 que permite obtener la información más completa y precisa de la literatura existente bajo una serie de directrices y elementos de verificación que arrojan resultados con un alto nivel de certidumbre.

Aunque PRISMA está enfocada en revisiones sistemáticas en el ámbito de la salud, también es aplicable en otras áreas, por ejemplo, las revisiones en temas educativos. El documento normativo de presentación de este protocolo (Page et al., 2021) sugiere que los autores de revisiones sistemáticas “...deben elaborar una publicación transparente, completa y precisa en la que se describa por qué se ha realizado la revisión, qué se ha hecho (por ejemplo, cómo se han identificado y seleccionado los estudios) y qué se ha encontrado” (p. 791).

Bases de datos académicos

En el ámbito académico existen varias y prestigiosas bases de datos que ofrecen la difusión de los productos editoriales que dan cuenta de la actividad académica y científica a través de los registros correspondientes. Para brindar este servicio, estos proyectos incorporan diferentes revistas y publicaciones de prestigio de acuerdo a sus criterios y estándares internos.

Estos sitios cuentan con un buscador que permite la localización de publicaciones que cumplen los criterios establecidos por el usuario, entre los cuales se encuentra principalmente los términos o palabras clave de la búsqueda. Adicionalmente, algunos motores de búsqueda permiten seleccionar el tipo de publicación y un periodo y algunos otros elementos, tales como la fuente o área de la publicación.

La principal intención del uso de este recurso es obtener información científica y académica publicada, que se encuentre soportada por revistas o sitios especializados y discriminarla de aquella que no lo es. Con ello se logra, por una parte, la idoneidad de los resultados y la garantía de que este proviene de una fuente válida y confiable, requisito indispensable de los protocolos de PRISMA.

La selección de las usadas en esta revisión sistemática obedece a la orientación que presentan en el ámbito educativo y se reportan en la Tabla 1.

Tabla 1. Bases de datos académicas para la revisión sistemática.

Bases de datos académicas		
Scopus https://scopus.com	Scielo https://search.scielo.org/	Redalyc https://redalyc.org
Dialnet https://dialnet.unirioja.es/	ERIC https://eric.ed.gov/	Open Source Physics https://compadre.org/osp/

Fuente: Elaborado por los autores.

Criterios de la búsqueda sistemática en bases de datos

Particularmente las TIC presentan una elevada tasa de cambio, debido a avances acelerados, tanto en hardware y software, por lo cual la temporalidad de los artículos es importante. Una publicación que describa una experiencia valiosa hace muchos años será interesante pero probablemente ya haya perdido vigencia.

En ese sentido, inicialmente se realizó una búsqueda centrada en artículos publicados durante los últimos cinco años lo cual permite inferir la pertinencia para los tiempos actuales. Sin embargo, en la búsqueda surgieron resultados interesantes previos a este periodo, por lo que éste se amplió a los últimos diez años.

La presente revisión sistemática tiene como objetivo indagar el uso de las TIC en el desarrollo de habilidades para la resolución de problemas numéricos en Física y a través de las diferentes etapas de búsqueda se insertaron varios conceptos relacionados que se detallan en la descripción de las diferentes etapas. Los resultados de esta revisión arrojaron

títulos de publicaciones interesantes y valiosos, pero sólo fueron considerados sólo aquellos que cumplieron los términos específicos de la búsqueda.

Etapas de la búsqueda sistemática

Una vez establecidos los criterios de búsqueda, el procedimiento de revisión sistemática continuó con la recopilación de publicaciones científicas indexadas y diversificadas a través de los buscadores en las bases de datos académicas mencionadas.

Primera etapa: Los términos iniciales de búsqueda fueron: física “resolución de problemas” y TIC. Se aplicaron operadores booleanos cuando esto fue posible, dado que no todas las bases de datos lo permiten. A los resultados anteriores se aplicó el criterio del año (inicialmente restringido a cinco años). En el caso de los buscadores no contaran con esta opción, la revisión fue manual. Adicionalmente se integró otro elemento importante previsto en PRISMA, que consiste en configurar la búsqueda a un sólo tipo de publicación, que fueron los artículos científicos. En el caso que la base de datos no lo permitiera, también esta acción se realizó manualmente.

Posteriormente a los resultados obtenidos se aplicó una revisión manual a través de la lectura del título, con el fin de discriminar aquellos que no correspondieran con el sentido de la búsqueda. Los principales elementos discriminadores son que refieran a otras asignaturas científicas escolares (Química, Biología, Geografía, Matemáticas, etc.) o cualquier asignatura que no sea Física; que aborden sólo conceptualmente el tema, sin proponer una alternativa para que los estudiantes desarrollen la habilidad de resolución de problemas; que no incluya TIC o alguna tecnología digital asociada y en general aquellos que no tengan alguna relación al tema. De todos los resultados del proceso anterior se realizó la lectura de la publicación para determinar si esta era pertinente a la presente revisión sistemática, y en caso de serlo, recopilar los datos sobre la TIC usada.

Segunda etapa: Para realizar una búsqueda más precisa, se indagó con las TIC más mencionadas en los resultados previos. En esta nueva etapa de búsqueda los términos mantenidos fueron Física y “resolución de problemas”, pero se realizó la indagación para cada uno de los siguientes términos aunados a los anteriores: video, simulaciones, programas de computadoras o computacionales. Posteriormente se aplicaron los mismos procedimientos que en la etapa anterior. Por otra parte, para esta segunda etapa se amplió el periodo de revisión a los últimos diez años.

Tercera etapa: Consistió en realizar la búsqueda similar a la primera, pero cambiando los términos de la revisión a physics, “problem solving” ICT, además manteniendo el periodo a los últimos 10 años. Nuevamente se aplicaron todos los procedimientos mencionados anteriormente.

Cuarta etapa: En esta etapa se realizó una búsqueda más específica con los términos en inglés y se incorporó el término video debido a que fue la TIC más mencionada en los resultados previos (physics, “problem solving” video). Se realizaron todos los procedimientos adicionales mencionados anteriormente.

Quinta etapa: Esta última consistió en utilizar un buscador relacional (Connected Papers Search <https://www.connectedpapers.com/>) que permitiera ampliar la búsqueda considerando publicaciones localizadas en la primera etapa, pero que escapaban al rango de tiempo establecido. A partir de ellas, se localizaron publicaciones que hayan hecho referencia a estos, para encontrar una alternativa de trabajos similares que contaran con las características deseadas. Nuevamente, para los resultados obtenidos se realizó el mismo procedimiento indicado para las etapas anteriores, el periodo de búsqueda quedó libre, en tanto fueran posteriores a las publicaciones originales.

Resultados

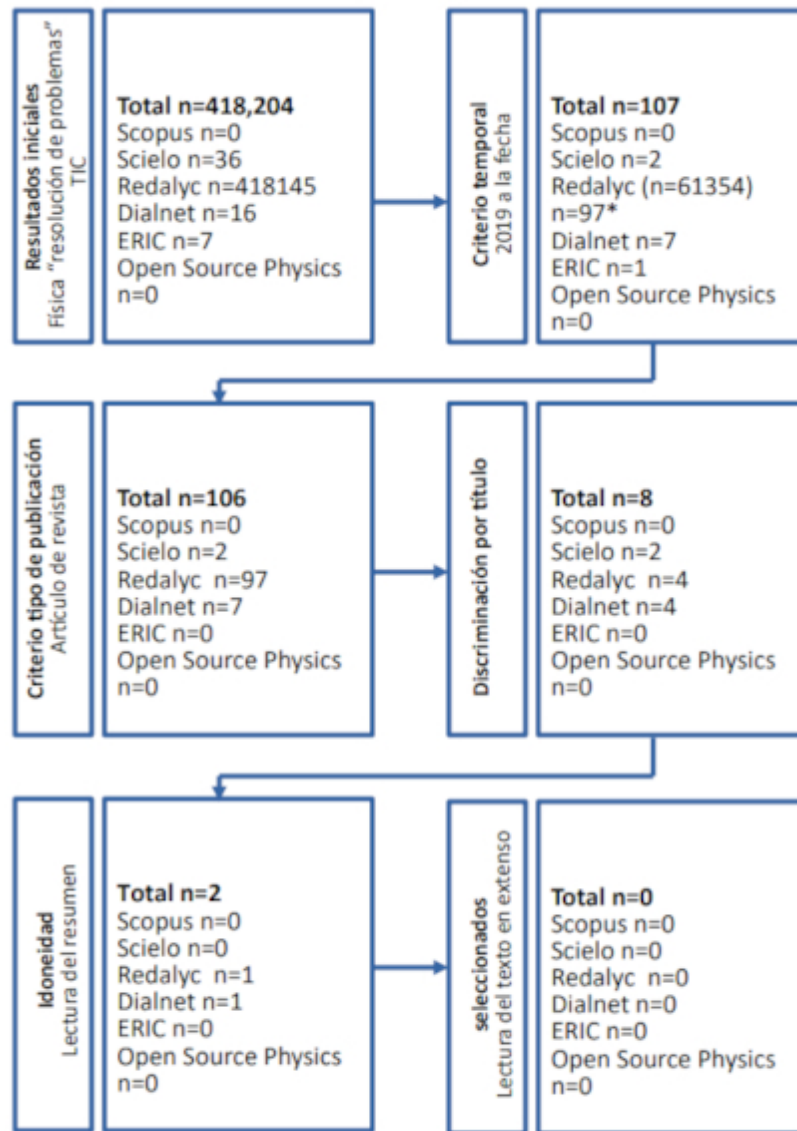
Como se mencionó, muchas TIC permiten apoyar y fortalecer el proceso educativo en todas las disciplinas del conocimiento. Este ejercicio de indagación permitió conocer menciones de herramientas tecnológicas de propósito general que también son usadas en Física escolar, que incluyen procesadores de texto, presentaciones electrónicas, hojas de cálculo, buscadores de internet, servicios de mensajería instantánea, redes sociales, banco de imágenes y elementos multimedia, plataformas educativas, MOOC, aplicaciones de tareas en línea, pizarrones electrónicos, cuadernos electrónicos, aplicaciones de realidad aumentada, bibliotecas digitales, videos, cuestionarios en línea o *quizzes*, graficadores, aplicaciones de calculadora científica, etc.

Adicionalmente se encontraron aplicaciones que son más específicas de Física y asignaturas científicas escolares: Laboratorios virtuales y simuladores (*Phet*, *Educaplus*, *StudyRoom*, *GeometricOptics*), aplicaciones para dispositivos móviles para mediciones de magnitudes físicas (*Physics Toolbox Suite*, *Phyphox*, *Science Journal*) y aplicaciones específicas en Física (*Physics Playground*, *Fisicalc*, *Applets*, *Vernier*).

Resultados obtenidos en cada etapa

Derivado de la búsqueda sistemática, durante la primera etapa se obtuvieron los resultados mostrados en la Figura 1, en la cual se especifican los diferentes pasos del procedimiento de revisión.

Figura 1. Proceso de la información en la primera etapa.



* En Google Scholar: física "resolución de problemas" TIC site:redalyc.org

Como es notorio, el número de publicaciones de Redalyc es enorme y esto es debido a que su motor de búsqueda no cuenta con la posibilidad de uso de operadores booleanos. Específicamente para esta base de datos se usó como apoyo el motor de búsqueda de Google Académico con tales operadores para este sitio en específico, con el resultado que el número de registros se redujo considerablemente. A partir de esta etapa, este paso adicional se aplicará en la búsqueda sólo para la base de datos de Redalyc.

Es importante mencionar que los resultados aceptables en número tan reducido son esperados, dado el carácter tan específico de la búsqueda sistemática. Se enfatiza que la búsqueda es sobre TIC usadas para el desarrollo de habilidades de resolución de problemas cuantitativos en Física escolar.

Para ejemplificar la situación se muestra un artículo que fue considerado en el criterio de lectura del título, pero al leerlo en extenso se determinó su no cumplimiento con los criterios establecidos y las razones de ello.

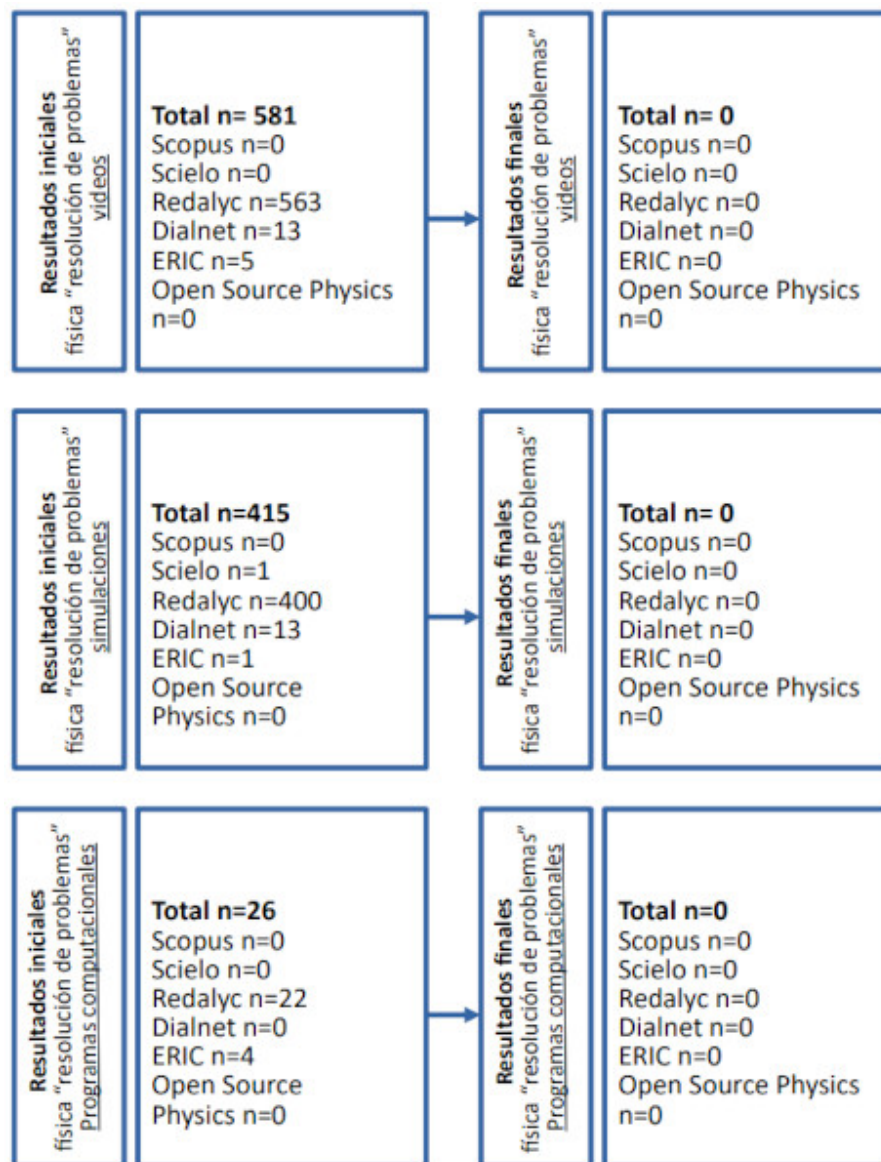
- El aprendizaje de la física, TIC y el estudio del hombre más rápido del mundo (Pedroso Camejo, 2021)

El artículo se enfoca en competencias en la formación de profesores, principalmente en aprendizajes conceptuales, procedimentales y actitudinales a través de un problema de la vida real (el hombre más rápido del mundo). Para su análisis se utilizan métodos numéricos, el uso de la hoja de cálculo Excel para realizar cálculos y graficas relacionados con cinemática.

Comentarios: El uso de software de propósito general para fines educativos es muy valioso. En este caso se utiliza para automatizar la realización de cálculos numéricos. Si bien es un gran apoyo, no abona para que el estudiante desarrolle la habilidad de plantear y resolver problemas numéricos en Física.

Para la siguiente etapa los resultados se muestran sólo en sus pasos inicial y final (Figura 2) para cada uno de los términos de TIC incorporados. A partir de esta etapa, muchas de las publicaciones obtenidas en esta búsqueda ya forman parte de los resultados anteriores y habían sido sometidas al proceso de escrutinio.

Figura 2. Proceso de la información en la segunda etapa.



Aunque hay investigaciones muy interesantes, tampoco en esta etapa se localizan publicaciones que cumplan estrictamente con los parámetros establecidos. Un ejemplo de descarte se muestra a continuación.

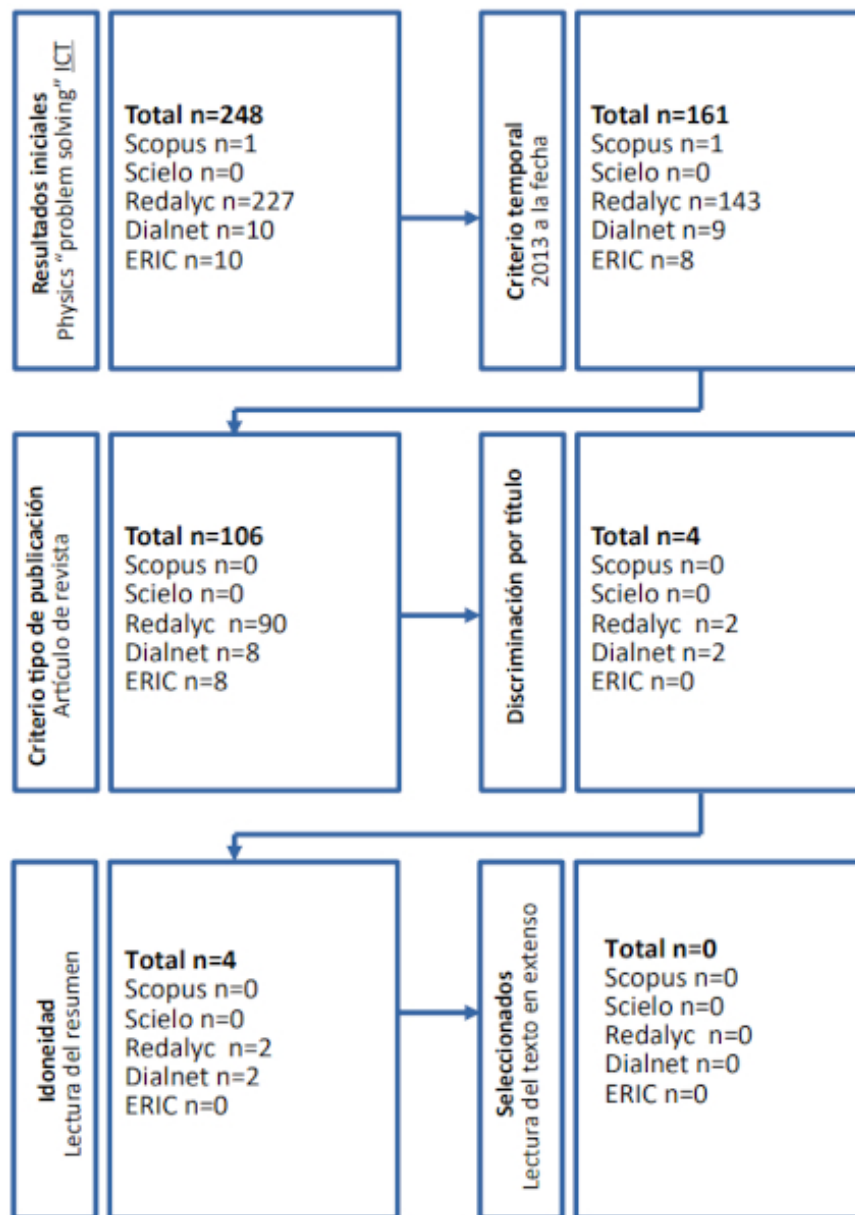
Enseñando a programar por ordenador en la resolución de problemas de Física de Bachillerato (Roldán Segura et al., 2018)

Se trata de enseñar a los estudiantes a desarrollar código y programar simulaciones de fenómenos físicos (*fislet*) en clases de programación extracurriculares. Las aplicaciones generadas producen cálculos numéricos y representaciones gráficas bajo una fórmula determinada. Se pretende que los estudiantes desarrollen sobre todo el pensamiento computacional y una mayor comprensión del fenómeno físico.

Comentarios: *El artículo se orienta a desarrollar la habilidad de escritura de código y programación, y su aplicación en temas de Física. Se relaciona con resolución de problemas, pero a nivel de aplicar una fórmula a través del ingreso de datos en la interfaz, de tal manera como se haría con una calculadora programable. Definitivamente, si bien este programa es útil a nivel de determinar numéricamente un valor, esta acción didáctica no desarrolla la habilidad de resolver problemas numéricos en Física.*

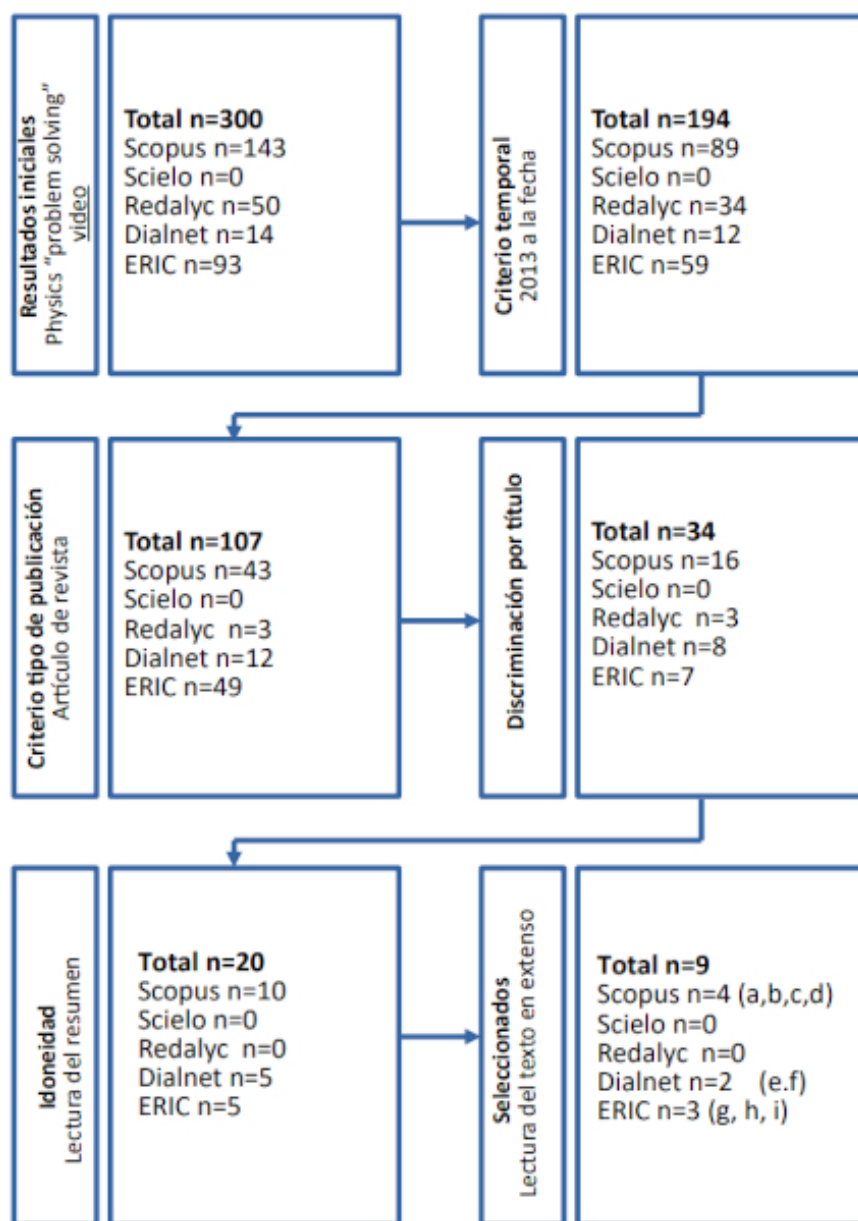
Durante la tercera etapa en la cual se introdujeron los términos de búsqueda en idioma inglés, fue notable que algunas de las bases de datos que no habían obtenido resultados, en esta ocasión sí lo hicieron. Lo anterior muestra la integración de revistas en este idioma dentro de sus bases de datos, tal como se muestra en la Figura 3.

Figura 3. Proceso de la información en la tercera etapa.



Cuando se realizó la búsqueda con el término video los resultados fueron numerosos, incluidos aquellos presentes en la etapa final (Figura 4), aunque hay varios resultados repetidos con la etapa anterior.

Figura 4. Proceso de la información de la cuarta etapa.



El procedimiento realizado en la quinta y última etapa también implica la consulta en bases de datos al ingresar una publicación específica. La emisión de los resultados es diferente a las etapas anteriores, dado que lo que se reporta son aquellas publicaciones estrechamente relacionadas con la original, tal como se muestra en la Tabla 2. Se hace hincapié que los artículos iniciales, aunque escapan del periodo establecido, han dado lugar a publicaciones orientadas en el sentido de la búsqueda establecida en el presente trabajo.

Tabla 2. Resultados de la búsqueda de artículos relacionados en la quinta etapa.

Publicación original	Publicaciones relacionadas	Publicaciones que cumplen los criterios
(j) Teaching scientific thinking skills: Students and computers coaching each other. (Reif & Scott, 1999)	10	2 (k, l)
(m) Andes: A Coached Problem Solving Environment for Physics (Gertner & Vanlehn, 2000)	10	0
(n) Solving physics problems with the help of computer-assisted instruction (Pol et al., 2005)	10	1 (o)

Fuente: Elaborado por los autores.

Las herramientas o recursos digitales y TIC que se emplean de manera específica para desarrollar en los estudiantes la habilidad de resolver problemas numéricos en Física, que son la razón de la presente revisión sistemática, se muestran en la Tabla 3. Es necesario aclarar que la presente es derivada de la revisión sistemática en las bases de datos mencionadas, descrita en el presente documento, pero tampoco pretende ser exhaustiva. Se integraron sólo aquellos resultados que se consideran enfocados específicamente a los criterios establecidos, lo cual de ninguna manera pretende cuestionar la calidad, utilidad o valor de los registros no considerados.

Tabla 3. Artículos seleccionados.

Publicación	TIC usada	Comentarios
(a) Promoting Problem Solving Through Interactive Video-Enhanced Tutorials. (Koenig et al., 2022)	Videos tutoriales interactivos	Es una práctica guiada para resolución de problemas numéricos en el tema de colisiones inelásticas en física universitaria. Los videos tutoriales tratan de emular los procesos cognitivos y metacognitivos que son empleados por los resolvedores expertos. En la interactividad ofrecen retroalimentación, guían a los estudiantes en cada paso y promueven el razonamiento.

Publicación	TIC usada	Comentarios
(b) Effect of presentation style and problem-solving attempts on metacognition and learning from solution videos. (Morphew et al., 2020)	Videos de problemas resueltos, narrados y animados	Los videos mencionados en la presente publicación cuentan con elementos relevantes en el desarrollo de la habilidad de resolver problemas: considerar el aspecto teórico conceptual en el que está inserto el problema, una aproximación al procedimiento o algoritmo estructurado de la solución y un proceso metacognitivo.
(c) An investigation of effects of instructional videos in an undergraduate physics course. (Ketsman et al., 2018)	Videos instruccionales interactivos	Se aborda el tema de Leyes de Newton a nivel universitario. Se hace énfasis en la importancia de la interactividad con el video para mejores aprendizajes, comparándolo con videos meramente narrativos. Es importante notar que el término de videos instruccionales y videos tutoriales se refieren a conceptos casi idénticos
(d) The Effectiveness of pencasts in Physics Courses. (Weliweriya et al., 2017)	Videos de solución de problemas realizados por los estudiantes (pencast)	Los pencast se usan como insumo para el aprendizaje en el tema de campos electromagnéticos a nivel universitario. Al preparar y realizar la solución de un problema hay un proceso que demanda funciones cognitivas, un proceso reflexivo y un razonamiento previo, el cual puede conducir al desarrollo de la habilidad de resolución de problemas numéricos.
(e) El mismo registro que (a) (f) El mismo registro que (d) (g) El mismo registro que (c) (h) El mismo registro que (a) (i) El mismo registro que (b)		
(j) Teaching scientific thinking skills: Students and computers coaching each other. (Reif & Scott, 1999)	Programa tutorial por computadora	Un programa semejante a un tutor personal que funge como asistente personal de aprendizaje para desarrollar funciones cognitivas que permitan a los estudiantes aplicar de forma adecuada los conceptos y principios científicos a la resolución de problemas numéricos en física en el tema específico de leyes de Newton.

Publicación	TIC usada	Comentarios
(k) Computer Problem-Solving Coaches. (Hsu & Heller, 2009)	Programa tutorial por computadora	El marco de trabajo es basado en las estrategias y heurísticas de resolvedores expertos, enfatizando la toma de decisiones sobre el procedimiento a realizar. El programa fue realizado en Flash y disponible a través de navegadores web. Presenta una interfaz gráfica que puede manejarse de forma intuitiva, y está estructurada de tal manera que son claras las diferentes etapas del procedimiento. Cuenta con interactividad en el sentido de dar retroalimentación sobre si las respuestas en cada paso son correctas o no.
(l) Computer problem-solving coaches for introductory physics: Design and usability studies. (Ryan et al., 2016)	Programa tutorial por computadora	Un conjunto de programas computacionales basados en la web que funge como tutor para desarrollar habilidades metacognitivas en la resolución de problemas en física introductoria. Ofrece una interfaz gráfica que es intuitiva para el usuario, además de estar estructurada e incorporar las estrategias que usan los solucionadores expertos. El sistema ofrece retroalimentación inmediata en cada una de las etapas del procedimiento.
(m) Andes: A Coached Problem Solving Environment for Physics (Gertner & Vanlehn, 2000)		Sistema inteligente de tutoría para apoyar el aprendizaje de Física en estudiantes universitarios, programado en lenguaje C con un enfoque modular y enfoque de enseñanza de habilidades cognitivas. La interacción con el programa confirma al estudiante la solución a un determinado problema si este es correcto, y si el estudiante comete un error, el apoyo consiste en dar pistas y ofrecer ayuda en términos conceptuales, procedimentales y con ejemplos relacionados.
(n) Solving physics problems with the help of computer-assisted instruction (Pol et al., 2005)		Denominado Nathit ofrece apoyo a través de pistas y sugerencias en cada etapa de la resolución de problemas numéricos sobre fuerzas. La idea principal es que a través de la ayuda interactiva de un programa que apoye el aprendizaje autorregulado fomentará que los estudiantes pueden desarrollar habilidades estratégicas que les permitan resolver problemas más complicados que aquellos estandarizados presentados en los libros.

Publicación	TIC usada	Comentarios
(o) A new approach: Computer-assisted problem-solving systems. (Gok, 2010)	Sistema integrado por programas de uso general y una estrategia integrada de solución de problemas	Aprovecha los beneficios de los programas Blackboard, WebAssign and LON-CAPA, en combinación con IPSS (Integrated Problem Solving Strategy), que esencialmente plantea tres pasos en la resolución de problemas: identificar los principios fundamentales (identificar y entender el problema); resolución (subdividir el problema en subproblemas) y Revisión (confirmar que la solución es correcta y válida). En ese sentido refuerza procesos cognitivos y metacognitivos

Fuente: Elaborado por los autores.

Discusión y conclusiones

Comentarios sobre las bases de datos

Los buscadores de las bases de datos ofrecen un apoyo extraordinario ante la cantidad de información disponible en la actualidad y constituyen en una herramienta muy valiosa. Sin embargo, muchos de los resultados no necesariamente coinciden con los criterios ingresados. Incluso había algunos que escapaban completamente a los términos de búsqueda y esto se debe a cómo están diseñados los motores de búsqueda, cuestión que finalmente escapa de nuestro ámbito de influencia.

Uno de los grandes retos de esta actividad es que el concepto “resolución de problemas” es muy amplio y diverso y alude a una gran cantidad de situaciones, desde problemas abiertos cotidianos hasta, por ejemplo, cómo obtener información de un experimento en el área de la física escolar. También se obtuvieron como resultados descartables publicaciones interesantes que abordan el concepto desde el ámbito de la psicología, pero que no son pertinentes para la presente investigación. Por otra parte, el término “Física” generó resultados relacionados con “educación física” que, al menos en México, se relaciona con ejercicio, deportes y bienestar físico, por lo cuales todos ellos fueron rechazados. Por otra parte, muchos de los resultados obtenidos se refieren a la asignatura de Matemáticas. Si bien la competencia matemática es necesaria para la resolución de problemas numéricos en Física, no es el enfoque deseado, por ejemplo, la publicación denominada Resolución de problemas, habilidades y rendimiento académico en la enseñanza de la matemática (Gamarra Astuhuaman & Pujay Cristóbal, 2021) describe un procedimiento aplicado con la implementación de un método de resolución de problemas a estudiantes universitarios

en un curso de lógica matemática con resultados favorables. Sin embargo, es necesario enfatizar que la resolución de problemas numéricos en física, aunque requiere de competencias matemáticas, debe estar sustentado en una componente teórica conceptual que incluye conceptos, principios y leyes del fenómeno físico abordado.

Algunos resultados no considerados corresponden a simulaciones, applets y laboratorios virtuales de fenómenos físicos que permiten visualizar desde la perspectiva teórica la relación entre variables y cuyos resultados numéricos corresponden a relaciones de proporcionalidad y así producen una mejor comprensión del fenómeno, pero no pueden plantear y resolver problemas numéricos. También existen programas y aplicaciones comerciales que realizan los cálculos numéricos y que constituyen una herramienta muy importante en las asignaturas científicas escolares, incluida las matemáticas. Sin embargo, ello sólo facilita una parte del proceso, precisamente a aquellos que se refieren a la parte matemática y no apoyan en forma integral en el desarrollo de la habilidad de resolver problemas en Física, en la cual es absolutamente necesario el marco conceptual disciplinar.

El número final de publicaciones puede parecer pequeño y probablemente esto se debe principalmente a lo específico de la búsqueda, lo cual se puede evidenciar a través de la cantidad inicial de resultados y la disminución progresiva al aplicar los criterios.

Es importante mencionar que es probable que docentes en todo el mundo hagan uso de las TIC de manera cotidiana para fortalecer el proceso de habilidades de resolución de problemas numéricos en física en sus estudiantes, pero que este esfuerzo no esté formalmente documentado y publicado.

Comentarios sobre los videos educativos y videos tutoriales

Como se ha mencionado, una de las características más importantes de las generaciones actuales es su interés de interacción con contenidos multimedia, por esta razón los videos como medio para el esparcimiento o el aprendizaje han tenido gran relevancia. En el caso de los videos en el ámbito educativo, generalmente su estilo es meramente narrativo donde el estudiante sólo es espectador, lo cual no necesariamente deriva en un desarrollo de habilidades y se carecen de los elementos de evaluar el aprendizaje logrado.

Por ello ha surgido una nueva generación de ellos que se muestran en los resultados de esta búsqueda sistemática: los videos tutoriales interactivos en los cuales la posibilidad de interacción con el contenido es un elemento importante para que el estudiante se convierta en parte activa del proceso y migre de ser espectador a ser partícipe. Además, la posibilidad de retroalimentación permite que el estudiante pueda realizar una autoevaluación para

enfaticar aquellos aspectos en los cuales no ha logrado el aprendizaje necesario. Aunado a ello, cuando se involucran procesos metacognitivos tienden a convertirse en una herramienta muy valiosa en el desarrollo de habilidades en la resolución de problemas numéricos en Física. Como recurso complementario a los cursos presenciales, una gran ventaja es que los estudiantes puedan acceder a él a su propio ritmo, las veces que consideren necesario y fuera de los horarios escolares.

Comentarios sobre los programas computacionales

La interacción con el usuario es una de las características más importantes en los programas computacionales cuya intención es desarrollar la habilidad para resolver problemas numéricos en física y que es común a todos los resultados obtenidos en esta búsqueda. También estos programas se han caracterizado por tratar de reproducir las características del comportamiento cognitivo asociadas a los expertos en resolución de problemas, a través del diseño estructurado del procedimiento para la resolución, en el cual la componente algorítmica matemática es un paso necesario, pero no el más importante.

Los resultados obtenidos muestran que los programas computacionales pueden actuar como un tutor, semejante a cómo lo haría con un humano, señalando los aciertos y los errores en cada paso y ofreciendo la ayuda a nivel conceptual, estructural y matemático cuando esta es necesaria.

Los programas computacionales requieren del conocimiento y dominio de un lenguaje de programación, por lo que estas experiencias son escasas, sin embargo, con el auge de la inteligencia artificial probablemente en el futuro se observen más herramientas de este tipo.

Referencias

- Arana Flores, M.A., Gómez Saldaña, E., & Pérez López, C.G. (2019). Evaluación de una estrategia para disminuir la deserción escolar por reprobación y rezago en un centro escolar de Educación media superior. *Debates en Evaluación y Currículum* [Ponencia]. *Congreso Internacional de Educación: Evaluación*.
- Bing, T.J., & Redish, E.F. (2009). Analyzing problem solving using math in physics: Epistemological framing via warrants. *Physical Review Special Topics -Physics Education Research*, 5(2), 020108. <https://doi.org/10.1103/PhysRevSTPER.5.020108>
- Bravo, B., Montero, M., Juárez, M., & Solari, F. (2021). Desarrollo de la competencia de resolución de problemas ingenieriles en clases de Física. *Revista Electrónica de Investigación En Educación En Ciencias*, 16(2), 1–17.

- Buteler, L. (2003). La resolución de problemas en física y su relación con el enunciado. *Revista Enseñanza de La Física*, 16(1), 5–16. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/revistaEF/article/view/15857>
- Carcavilla Castro, A., & Escudero Escorza, T. (2004). Los conceptos en la resolución de problemas en física “bien estructurados”: aspectos identificativos y aspectos formales. *Enseñanza de Las Ciencias*, 22(2), 213–228.
- Ceberio, M., Guisasola, J., & Almudí, J. M. (2008). ¿Cuáles son las innovaciones didácticas que propone la investigación en resolución de problemas y qué resultados alcanzan? *Enseñanza de Las Ciencias*, 26(3), 419–430.
- Gamarra Astuhuaman, G., & Pujay Cristóbal, O.E. (2021). Resolución de problemas, habilidades y rendimiento académico en la enseñanza de la matemática. *Revista Educación*, 45(1). <https://doi.org/10.15517/revedu.v45i1.41237>
- Gertner, A.S., & Vanlehn, K. (2000). Andes: A Coached Problem Solving Environment for Physics. In 5th International Conference on Intelligent Tutoring Systems (Ed.), *Lecture Notes in Computer Science*, 133–142. https://doi.org/10.1007/3-540-45108-0_17
- Giannini, S. (2020). COVID-19 y educación superior: de los efectos inmediatos al día después. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada: RELEC*, 11(17), 1–57. <https://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2020/05/COVID-19-ES-130520.pdf>
- Gok, T. (2010). A new approach: Computer-assisted problem-solving systems. *Asia-Pacific Forum on Science Learning and Teaching*, 11(2), 1-22.
- GPS Education. (2022). *Indicadores educativos México*. <https://Gpseducation.Oecd.Org/CountryProfile?PrimaryCountry=MEX>
- Hsu, L., & Heller, K. (2009). Computer problem-solving coaches. *Proceedings of the NARST 2009 Annual Meeting*, 1-9. <http://research.physics.illinois.edu/PER/Tycho.html>
- Isoda, M., & Olfos, R. (2009). *Enfoque de Resolución de Problemas*. Ediciones Universitarias de Valparaíso de la Universidad Católica de Valparaíso.
- Ketsman, O., Daher, T., & Colon Santana, J.A. (2018). An investigation of effects of instructional videos in an undergraduate physics course. *E-Learning and Digital Media*, 15(6), 267–289. <https://doi.org/10.1177/2042753018805594>
- Koenig, K., Maries, A., Teese, R., & Chabot, M. (2022). Promoting Problem Solving Through Interactive Video-Enhanced Tutorials. *The Physics Teacher*, 60(5), 331–334. <https://doi.org/10.1119/5.0050673>

- Meneses Espinal, M.L., & Peñaloza Gelvez, D.Y. (2019). Método de Pólya como estrategia pedagógica para fortalecer la competencia resolución de problemas matemáticos con operaciones básicas. *Zona Próxima*, 31, 7–25.
- Morphew, J.W., Gladding, G.E., & Mestre, J.P. (2020). Effect of presentation style and problem-solving attempts on metacognition and learning from solution videos. *Physical Review Physics Education Research*, 16(1). <https://doi.org/10.1103/PhysRevPhysEducRes.16.010104>
- Navarro Robles, M., & Vázquez Barrio, T. (2020). El consumo audiovisual de la Generación Z. El predominio del vídeo online sobre la televisión tradicional. *Ámbitos Revista Internacional de Comunicación*, 50, 10–30. <https://doi.org/10.12795/Ambitos.2050.i50.02>
- OCDE Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2023, 05 de diciembre). *PISA 2022 Results: Factsheets Mexico*.
- Page, M.J., McKenzie, J.E., Bossuyt, P.M., Boutron, I., Hoffmann, T.C., Mulrow, C.D., Shamseer, L., Tetzlaff, J.M., Akl, E.A., Brennan, S.E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J.M., Hróbjartsson, A., Lalu, M.M., Li, T., Loder, E.W., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., & Moher, D. (2021). Declaración PRISMA 2020: una guía actualizada para la publicación de revisiones sistemáticas. *Revista Española de Cardiología*, 74(9), 790-799. <https://doi.org/10.1016/j.recesp.2021.06.016>
- Pedroso Camejo, F. (2021). El aprendizaje de la física, TIC y el estudio del hombre más rápido del mundo. *Revista de Enseñanza de la Física*, 33(1). 21-34.
- Perales Palacios, F.J. (1993). La resolución de problemas: Una revisión estructurada. *Enseñanza de Las Ciencias*, 11(2), 170–178.
- Pol, H., Harskamp, E., & Suhre, C. (2005). Solving physics problems with the help of computer-assisted instruction. *International Journal of Science Education*, 27(3), 451–469. <https://doi.org/10.1080/0950069042000266164>
- Reif, F., & Scott, L.A. (1999). Teaching scientific thinking skills: Students and computers coaching each other. *American Journal of Physics*, 67(9), 819–831. <https://doi.org/10.1119/1.19130>
- Roldán Segura, C., Perales Palacios, F., & Ruiz Granados, B. (2018). Enseñando a programar por ordenador en la resolución de problemas de Física de Bachillerato. *Revista Eureka Sobre Enseñanza y Divulgación de Las Ciencias*, 15(1). <https://www.re-dalyc.org/articulo.oa?id=92053414010>
- Ryan, Q.X., Frodermann, E., Heller, K., Hsu, L., & Mason, A. (2016). Computer problem-solving coaches for introductory physics: Design and usability studies. *Physical Review Physics Education Research*, 12(1). <https://doi.org/10.1103/PhysRevPhysEducRes.12.010105>

Weliweriya, N., Sayre, E.C., & Zollman, D.A. (2017). The Effectiveness of “Pencasts” in Physics Courses. *The Physics Teacher*, 56(3), 161-164 <https://doi.org/10.1119/1.5025294>

§

Trends in the use of ICT for numerical problem solving in physics. A systematic review

Tendências no uso de TIC para a resolução de problemas numéricos em física. Uma revisão sistemática

Beatriz Oropeza Villalobos

<https://orcid.org/0000-0003-4760-4111>

Instituto Politécnico Nacional | CICATA Legaria | Ciudad de México | México

beti.oropeza@gmail.com

Mario Humberto Ramírez Díaz

<https://orcid.org/0000-0002-3459-2927>

Instituto Politécnico Nacional | CICATA Legaria | Ciudad de México | México

mr Ramirezd@ipn.mx

Abstract

One of the most important challenges in school physics is the resolution of numerical problems, because it is a very complex process in which various factors intervene. The present work describes the recent state of the use of Information and Communication Technologies (ICT) as support in the development of the ability to solve numerical problems in Physics through the results of a systematic search in databases of specialized academic publications. The results obtained indicate that the main digital technologies that support this process have as their main characteristic interactivity and feedback with the student, which converts them from a spectator to an active participant and also consider metacognitive processes and not only algorithmic ones. It was determined that the ICTs that support this process are interactive tutorial videos and interactive computer programs.

Keywords:

Problem solving; Physics teaching; Systematic review; Information and Communication Technologies.

Resumo

Um dos desafios mais importantes da física escolar é a resolução de problemas numéricos, pois se trata de um processo muito complexo que envolve diferentes fatores. Este artigo descreve a situação recente do uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) como suporte para o desenvolvimento de habilidades de resolução de problemas numéricos em Física por meio dos resultados de uma pesquisa sistemática em bancos de dados de publicações acadêmicas especializadas. Os resultados obtidos mostram que as principais tecnologias digitais que apoiam esse processo têm como principal característica a interatividade e o feedback com o aluno, o que o transforma de espectador em participante ativo e também considera os processos metacognitivos

e não apenas os algorítmicos. As TICs que apoiam esse processo são os tutoriais interativos em vídeo e os programas de computador interativos.

Palavras-chave:

Resolução de problemas; Ensino de física; Revisão sistemática; Tecnologias de informação e comunicação.

Agenda estratégica para la conformación de un Laboratorio de Innovación Social en una Institución de Educación Superior

Claudia Carolina Lacruhy Enríquez

Resumen

Los Laboratorios de Innovación Social son esenciales para avanzar en la Agenda 2030, especialmente a nivel local, al facilitar la colaboración entre instituciones de educación superior y sus comunidades. El caso del Tecnológico Nacional de México - Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Los Cabos, propone una estrategia de integración de la innovación social a la actividad académica tecnológica que permita vincular el quehacer institucional con las necesidades del entorno; para ello, el objetivo fue diseñar una agenda estratégica para la conformación de un Laboratorio de Innovación Social basado en las capacidades y competencias institucionales donde se abordaran los retos y desafíos del desarrollo sostenible. Este proceso comprendió cuatro etapas: análisis de factores externos e internos, diseño del modelo de Laboratorio de Innovación Social y la metodología para la operación de programas de innovación social. La planificación estratégica permitió la integración exitosa del Laboratorio de Innovación Social en un año, destacando la capacidad de colaboración, vinculación con la comunidad y diversos actores clave.

Palabras clave:

Educación Superior; Gestión; Planificación estratégica; Innovación Social.

Lacruhy Enríquez, C. C. (2024). Agenda estratégica para la conformación de un Laboratorio de Innovación Social en una Institución de Educación Superior. En R. Simbaña Q. (Ed). *Elementos de educación: entre la innovación didáctica y la reflexividad profesional*. (pp. 107-119). Religación Press, Atik Editorial <http://doi.org/10.46652/religacionpress.141.c102>



Introducción

Las Instituciones de Educación Superior juegan un papel fundamental en la consecución de la Agenda 2030 y los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (Cosme, 2018). Por su parte la innovación social es una herramienta para focalizar la Agenda 2030 a nivel local, a partir de la interacción de diversos actores en la búsqueda de soluciones (Romero, Cantón, Haro, y Navarro, 2020).

De acuerdo con el Programa de las Naciones Unidas, Cooperación Española y Prejuve “la innovación para el desarrollo consiste en identificar soluciones más eficaces que añadan valor a las personas afectadas por los retos del desarrollo: es decir, a los ciudadanos y a sus gobiernos” (2018,p.1), según la estrategia global del Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), implica la búsqueda de soluciones eficaces que agreguen valor a los ciudadanos y a sus gobiernos ante los desafíos del desarrollo, por lo tanto, apoya la creación de laboratorios de innovación entre diversos stakeholders públicos y privados.

Por su parte, la innovación social, según Hernández, Tirado y Ariza (2016) pasó en poco tiempo de ser “emergente y marginal” a ser prioritaria y relevante en el discurso político y social. En México la innovación social, es considerada un territorio de posibilidades por consiguiente un trabajo en proceso, sin embargo, que no hay ámbito en la vida social.

La innovación social, entonces se enfoca en atender las necesidades de la sociedad y fomento de la participación de los actores para que las funciones sustantivas de las universidades llevan a cabo acciones bajo principios de gestión social (Orellana, Tenorio y Abad, 2022).

Un escenario que permite gestionar la innovación social son los Laboratorios, Romero, Cantón, Haro y Navarro (2020) lo definen como:

un instrumento para pensar en común con un enfoque de experimentación y prototipado, combinando reflexión y orientación a la acción, pensando en abierto lo próximo con conciencia de lo global, con el objetivo de generar respuestas a los retos complejos que afectan al bien común en nuestro tiempo, ya sea en los barrios, en las instituciones públicas, en las empresas, en organizaciones en general, en la sociedad en su conjunto. (p. 6)

Cabe señalar que uno de los actores clave son las Instituciones de Educación Superior, quienes por medio del quehacer cotidiano desarrollan competencias para la educación para la sostenibilidad e influyen en su entorno, favoreciendo a través de la educación y

el desarrollo de competencias de los educandos y vinculando con diversos actores del entorno, entre ellos es factible generar un Laboratorio de Innovación Social.

El Tecnológico Nacional de México (TECNM, 2024) con 264 planteles en el país, contribuye activamente al Desarrollo Sostenible en su quehacer institucional con diversas iniciativas, sin embargo, no gestiona un Laboratorio de Innovación Social Institucional. En el entorno regional, el Instituto de Estudios Superiores de Los Cabos (ITES Los Cabos, 2023), ubicado en el municipio de Baja California Sur, pretende conformar un Modelo de Laboratorio de Innovación Social.

Considerando los elementos anteriores surgen los planteamientos ¿Cuál es el contexto de los laboratorios de Innovación Social en la Educación Superior? ¿Cuáles son las estrategias, objetivos y metas que se requieren para la implementación de un laboratorio de innovación social en ITES Los Cabos?

Por ello, el objetivo del capítulo fue diseñar una agenda estratégica para la conformación de un Laboratorio de Innovación Social basado en las capacidades y competencias institucionales para abordaje de los retos y desafíos del desarrollo sostenible.

Innovación social

La innovación social está relacionada directamente con las necesidades y demanda de la sociedad. En este sentido, Flórez y Melo (2018) consideran que se busca el bienestar social de las personas, concuerda con la definición de García (2008) “la innovación social es la aplicación de nuevas ideas, conceptos, productos, servicios, metodologías y prácticas que aportan a mejorar la calidad de vida de la ciudadanía” (p.42).

Por su parte, Restrepo, Arias, Correa, Restrepo (2021) explican que diversos autores coinciden en cuatro relevantes características de la Innovación social:

1. El uso del valor compartido.
2. Producto o proceso.
3. Colaboración.
4. Generador de cambios sistemáticos.

Mismos autores que concuerdan, que están relacionadas con la política pública del territorio aplicarse.

Por su parte, Gierhake y Fernández (2021), explican que “un grupo significativo de personas, contribuyendo a la reducción de la pobreza o a una mejor calidad de vida de los grupos en riesgo social y, paralelamente, debe ser medioambiental” (p. 126), es decir que una de las principales características de la innovación social es que sea sustentable, asimismo debe estar delimitada a un territorio específico e incidir en una repercusión social; es por ello, que diversos actores clave son esenciales para su ejecución y uno de ellos es la universidad. La falta de cooperación es una limitante entre los actores, con ello se reduce la transferencia de conocimiento para la difusión de acciones e incidencia en la política pública.

Aunque, (García-Flores y Martos, 2019; Sáez, 2017) en Gierhake y Fernández (2021), sugieren que: “la universidad local no sea el actor principal de la innovación social, puede participar como uno de sus agentes más importantes en su generación, pero, en cualquier caso, suele tener una tarea esencial en su difusión” (p. 128).

En Italia, Scuotto et al. (2022), realizaron un análisis en las organizaciones de emprendiendo social sobre cómo adaptaron su modelo de negocio para el desarrollo de la innovación social para contribuir al reto de las problemáticas sociales relacionadas al patrimonio cultural en su región, encontraron que un negocio social puede ser innovador si tiene un modelo de bricolaje social, es decir desde la propuesta de valor adopta una promoción de la herencia cultural.

Yáñez et al. (2021), explican por medio de una revisión de literatura del periodo 2010–2020 con las bases de Scopus, Web of Science y Google Académico, que la innovación social aborda diversas ciencias, a través de grupos de trabajo multidisciplinarios determinaron que las universidades son los espacios de mayor promoción de la participación de laboratorios para generar acciones de sostenibilidad aplicables en la vida real y trabaja para escalar prototipo.

México, Martínez (2007), explicó que la Innovación Social, requiere una generación de conocimiento con alto valor social para incrementar la colaboración entre gobierno, sector productivo, comunidad local e instituciones de educación superior, las últimas son enclaves de generación de conocimiento, por ello asumen una responsabilidad para el desarrollo del país, sin embargo requieren para ello una alineación de sus funciones sustantivas para brindar iniciativas que sitúen Responsabilidad Social Universitaria e Innovación Social en su quehacer institucional.

Por ejemplo, es en las comunidades rurales de Bolívar, Colombia, que permitió identificar buenas prácticas en gestión de ODS e innovación social, como una alternativa de la educación para sostenibilidad y fomento de comunidades sostenibles, apropiación del

patrimonio cultural, y emprendimiento, considerando un caso de éxito acorde a Marín y Ortega (2022), que se describe a continuación:

El Colectivo de comunicaciones +aCtitud, y Risas del Sol Tours María la Baja representan iniciativas sobresalientes, susceptibles de convertirse en referentes de innovación social democrática en contextos rurales como Clemencia y María la Baja (Bolívar), en términos de los aprendizajes que de estas se derivan, que pueden ser útiles para otras comunidades. Aunque, como se mencionó antes, son proyectos que están empezando, por lo que su creación y puesta en marcha tienen poco tiempo de funcionamiento, respecto a otros casos exitosos de innovación social; el desarrollo de las actividades realizadas por estas iniciativas, así como su evolución, presentan aspectos orientados hacia el desarrollo sostenible de las comunidades, los cuales deben visibilizarse, reconocerse y replicarse. (p. 9)

La Innovación Social es un actor de cambio donde las Universidades abordan diversos problemas sociales de la comunidad residente, es por ello que los Laboratorios de Innovación social son claves para su ejecución.

La innovación social en las Instituciones de Educación Superior

La universidad es un agente de transformación e innovación social, más allá de su labor esencial de la educación, en este sentido las universidades españolas, alinean e implementan estrategias educativas con relación a los ODS que comunican en su página web y sensibilización entorno a la Agenda 2030. Las acciones los hacen embajadores de la Agenda 2030, vinculando la responsabilidad social, cooperación, desarrollo y voluntariado, sin embargo, coinciden con el área de oportunidad de medir indicadores (García y Herraz, 2021).

Casos de éxito de laboratorios de Innovación Social

A continuación, se describen casos de éxito de Laboratorios de innovación social a nivel internacional y nacional.

Universidad de Granada, acorde a Romero, Cantón, Haro, y Navarro (2020), diseñaron una metodología de tres meses para la operación del laboratorio de innovación social, en el Programa Facultad Cero, desarrollaron tres laboratorios:

- Laboratorio de identidades sexuales y género.
- Laboratorio de una universidad diversa y accesible.
- Laboratorio de mejora de transparencia de los procesos.

Cada una de las propuestas incluyeron: la denominación de laboratorio, un resumen, necesidades que atiende, objetivos, instituciones involucradas, actores clave y cronogramas de implementación; durante el proceso se comunicaron las acciones. El enfoque participativo, desarrolló políticas y estrategias de innovación social a partir de la movilización de esfuerzos transversales a través del enlace del conocimiento de la IES y la intervención de la comunidad universitaria, como parte activa de la ciudadanía de manera integral.

En América Latina, el laboratorio de Innovación social de Santiago de los Cabellos en República Dominicana, desarrollaron el proyecto “Seguridad integral y Prevención de Violencia que afecta a los niños, adolescentes y jóvenes en los países del SICA” (Programa de Desarrollo de las Naciones Unidas, Cooperación Española y Prejuve, 2018), por medio del objetivo de contribuir a la consolidación de las capacidades de las instituciones que trabajan en prevención social, con diversos actores: el gobierno, sociedad civil y empresarios locales. Implementaron tres prototipos: para ofrecer soluciones a la violencia a través de acciones de prevención.

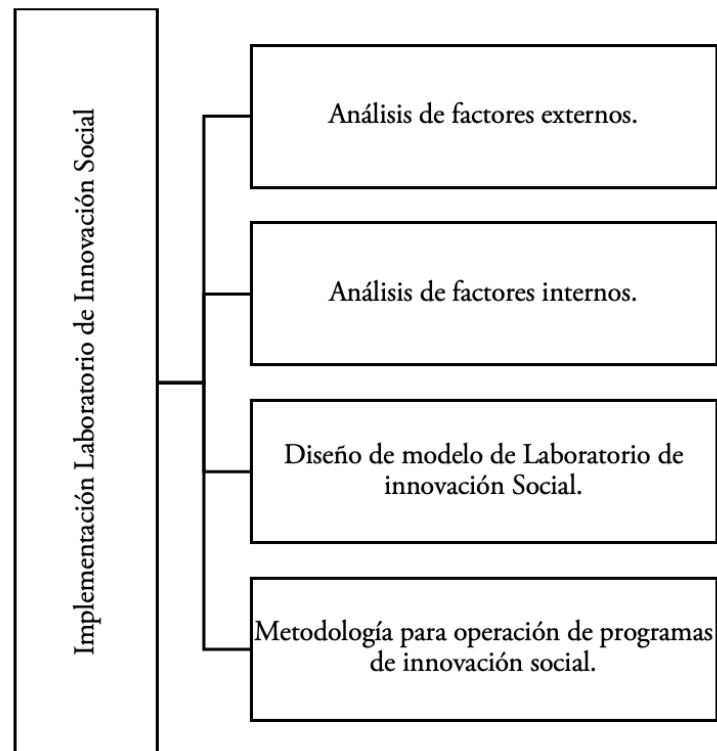
En México, el Colegio de la Frontera Norte (2021), desarrolló una propuesta en el 2021, denominada “laboratorios vivientes y de innovación”, aseguraron que es necesario vincularse con las comunidades, ya que dicha fuerza multiplica la capacidad de acción. Es por medio de las cuatro hélices (gobierno, academia, empresa y ciudadanía en su conjunto), que se generen acciones para la quinta hélice “el medio ambiente”.

Los Laboratorios de Innovación Social, son una herramienta para la gestión sostenible, se diseñan y adecuan acorde las problemáticas, retos, desafíos acordes a una organización o territorio en la búsqueda de un bien común e impacto sostenible.

Planeación Estratégica para la conformación de un Laboratorio de Innovación Social en Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Los Cabos México

El proceso de Planeación estratégica está comprendido en cuatro etapas, se muestran en la figura 1.

Figura 1. Proceso de planeación estratégica para la implementación de Laboratorio de Innovación Social en ITES Los Cabos



Fuente: Elaboración propia.

Análisis de factores externos

El destino Internacional de Los Cabos es el tercero más visitado del país, con más de 3 millones de llegadas internacionales. El Observatorio de Turismo de Los Cabos (Fideicomiso de Turismo de Los Cabos, 2023) reportó en diciembre indicadores de desempeño una tarifa de 453 dólares, con una ocupación promedio de 70% y un Indicador RevPAR de 318 dólares, situación que genera beneficios económicos directos e indirectos. El sector turístico influye significativamente en la vocación productiva de la región. Existe colaboración entre actores públicos y privados, mismo que ha beneficiado al crecimiento, recuperación ante escenarios adversos como son los huracanes o pandemias (Lacruhy y Perpuli, 2021).

Análisis de factores internos

ITES Los Cabos, es un tecnológico descentralizado del Tecnológico Nacional de México, la oferta académica se compone con las carreras de Arquitectura, Ingeniería en

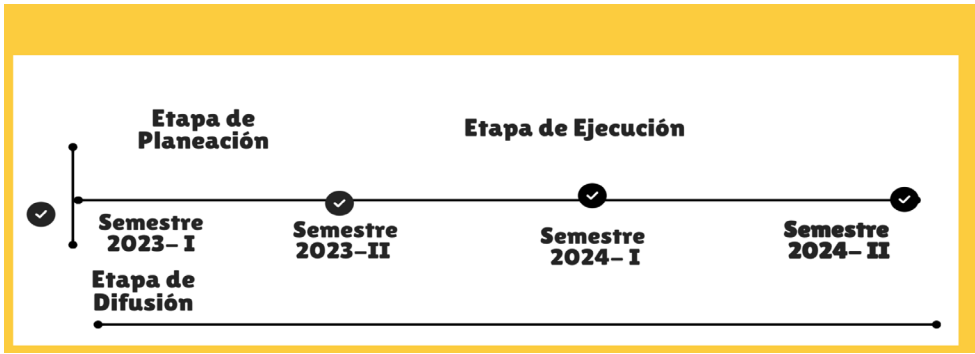
Sistemas, Ingeniería en Administración, Ingeniería Civil, Ingeniería Electromecánica, Licenciatura en Turismo, Licenciatura en Gastronomía y Contador Público. La matrícula está conformada por 2,754 estudiantes; distribuidos en dos sedes, la principal ubicada en San José del Cabo y en la subsede de Cabo San Lucas.

Diseño del modelo de Laboratorio de Innovación Social

A partir de la revisión de las metodologías para la implementación de Laboratorios de Innovación Social de Programa de Desarrollo de las Naciones Unidas, Cooperación Española y Prejuve (2018), y Romero, Cantón, Haro y Navarro (2020).

El proceso de integración de Laboratorio de Innovación Social (LabIS) se integró en dos etapas, la primera de planeación (semestre 2023 I y II) y segunda, etapa de ejecución (semestre 2024 I y II).

Figura. 2 Proceso de integración de Laboratorio de Innovación Social.



Fuente: Elaboración propia.

Posteriormente a la delimitación temporal, se diseñó la estructura del plan de estratégico en cinco ejes: planeación, integración de equipo, capacitación, implementación de programas de innovación social y comunicación. En la tabla 2 se describe cada una de las estrategias, objetivos y metas.

Tabla 2. Estructura de Plan Estratégico para integración de Laboratorio de Innovación Social ITES Los Cabos.

Estrategia 1	Diseño de modelo de Laboratorio de Innovación Social
Objetivo	Determinar la propuesta de valor del Laboratorio, segmentos, canales, flujo de ingresos, relaciones con los clientes, actividades, recursos, alianzas claves y estructura de costos.

Meta	Un Modelo de negocios viable. Validación del modelo de negocio social por 100% de integrantes del Laboratorio de Innovación Social y expertos.
Estrategia 2	Integración del equipo de Laboratorio de innovación Social
Objetivo	Integrar el equipo de trabajo de Profesores de Tiempo Completo Transdisciplinario con experiencia Docencia, Investigación y Vinculación.
Meta	Líder de Innovación Social. 10 integrantes en el equipo de Innovación Social.
Estrategia 3	Capacitación en metodologías de diseño de proyectos de innovación social.
Objetivo	Capacitar a los integrantes del Laboratorio de Innovación Social en metodologías de Innovación social y Agenda 2030.
Metas	Programa de capacitación de 40 horas en Innovación Social. 100% de integrantes de Laboratorio capacitados en metodologías de Innovación Social. 100% de integrantes de Laboratorio conocimientos sobre cómo aplicar la Agenda 2030 en proyectos.
Estrategia 4	Programas de Innovación Social
Objetivos	Diseños de programas de Innovación Social que transversales a la Agenda 2030.
Metas	Programa de semillero de proyectos de innovación social en tu comunidad. Programa de investigación aplicada a la Innovación social. Programa de Bootcamp de Innovación Social.
Estrategia 5	Divulgación
Objetivo	Crear una estrategia de comunicación en redes sociales para la divulgación de las estrategias, acciones del Laboratorio de Innovación Social.
Metas	Apertura de redes sociales oficiales Facebook, Instagram, YouTube y Tik Tok. Creación de contenido sobre innovación social, experiencias, guías, recursos digitales y webinar.

Fuente: Elaboración propia.

Conclusiones

El sistema tecnológico Nacional de México ha desarrollado diversas iniciativas para abordar la sostenibilidad, sin embargo, no cuenta con un Modelo de Laboratorio de Innovación Social, por lo que el Laboratorio de Innovación Social de ITES Los Cabos

es una propuesta factible para replicar en diversos contextos conforme a capacidades y competencias institucionales de cada tecnológico a nivel local.

El Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Los Cabos a partir de la Agenda Estratégica desarrolló un Modelo de Laboratorio de Innovación Social que contribuye a la sensibilización de educación para la sostenibilidad y la co-creación de proyectos de impacto social en la región, como respuesta a las necesidades del entorno y vinculación a diferentes sectores.

Se concluye que, la planificación estratégica permitió la integración exitosa del Laboratorio de Innovación Social en un año, destacando la capacidad de colaboración, vinculación con la comunidad y diversos actores clave.

Referencias

- Colegio de la Frontera Norte. (2021). *Laboratorios vivientes espacio abierto para la innovación social y la participación ciudadana*. <https://acortar.link/0BK3up>
- Cosme, J. (2018). Objetivos de Desarrollo Sostenible y la Academia. *MEDISAN*, 22(8) 838-848.
- Flórez, L., y Melo, L. (2018) Taller de Innovación Social: propuesta metodológica para la generación y priorización de ideas de innovación social. *Revista Internacional de Ciencias Sociales Interdisciplinarias*, 7(1), 1-15.
- Fideicomiso de Turismo de Los Cabos. (2023). *Observatorio de Turismo de Los Cabos*. <https://fiturca.com/difusion/estadisticas/>
- García, M. (2008). Innovación Social, motor de desarrollo en Europa. *Innovación e inclusión social en Europa*, 41–48.
- García, S., y Herraz, J. (2021). La Agenda 2030 en las Universidades Españolas: Estrategias comunicativa de Objetivos de Desarrollo Sostenible. *Revista Iberoamericana de Economía Solidaria e Innovación Socioecológica*, 4(1), 127-147. <https://doi.org/10.33776/riesise.v4i1.5246>
- Gierhake, K., y Fernández, C. (2021). El papel de las universidades locales en la difusión de innovaciones sociales: El caso distrito municipal de Quito. *Revista científica Visión y Futuro*, 26(1), 123-139. <https://doi.org/10.36995/>
- Hernández, H., Tirado, J., y Ariza, A. (2016) El concepto de innovación social: ámbitos, definiciones y alcances teóricos. *CIRIEC-España, Revista de Economía Pública, Social y Cooperativa*, (88), 164-199.
- Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Los Cabos. (2023). *Institución*. <https://www.itesloscabos.edu.mx/inicio/>
- Lacruhy C., y Perpuli, C. (2021). Resilience as a recovery strategy in an international tourist destination. Case Los Cabos, México. *Religación*, 6(27), 115-131. <https://doi.org/10.46652/rgn.v6i27.759>

- Martínez, C. (2007) La innovación Social en la Educación Superior de México. *RIDE Revista Iberoamericana para la investigación y el Desarrollo Educativo*, 6(11), 1-18.
- Orellana, V., Tenerio, F., & Abad, A. (2022) Universidad e Innovación: una mirada desde lo social. *Revista de Ciencias Sociales*, 28(3).
- Ortega, A., y Marín, K. (2019). La innovación social como herramienta para la transformación social de comunidades rurales. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 57, 87-99. <https://doi.org/10.35575/rvucn.n57a7>
- Programa de Desarrollo de las Naciones Unidas, Cooperación Española y Prejuve. (2018). *Laboratorio de Innovación social. Guía metodológica*. <https://acortar.link/PuTM0Y>
- Restrepo-Mediana, L. Arias, C., Correa, C., & Restrepo, J. (2021) Innovación Social y pública: experiencias de laboratorios en la ciudad de Medellín. *Trilogía Ciencia Tecnología y Sociedad*, 13(25). <https://doi.org/10.22430/21457778.1907>
- Romero, E., Cantón, F., Haro, S., y Navarro, F. (2020) Guía para la organización de laboratorios de innovación social en entornos digitales. *Medialab UGR*. <https://medialab.ugr.es/guialabs/>
- Scuotto, A., Mariavittoria, C. y Consiglio, S. (2022) Social bricolage and social business model in uncertain contexts: insights for the management of minor cultural heritage in Italy. *Measuring business excellence*, 27(1), 89- 126.
- Tecnológico Nacional de México. (2024). *Agendas Estratégicas*. <https://www.tecnm.mx/?-vista=AgendasEstrategicas>
- Yañez-Figueroa, J.A., Ramírez-Montoya, M.S., & García-Peñalvo, F.J. (2021). Social innovation laboratories for the social construction of knowledge: systematic review of literature. *Texto Livre*, 14(3), e33750. <https://doi.org/10.35699/1983-3652.2021.33750>

Strategic Agenda for the creation of a Social Innovation Laboratory in a Higher Education Institution
Agenda estratégica para a criação de um Laboratório de Inovação Social em uma instituição de ensino superior

Claudia Carolina Lacruhy Enríquez

<https://orcid.org/0000-0003-4397-326X>

Tecnológico Nacional de México/Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Los Cabos | División de Ingeniería en Administración | Cabo San Lucas | México

claudia.lacruhy@gmail.com

claudiac.le@loscabos.tecnm.mx

Doctora en Ciencias Administrativas, Maestra en Administración de Negocios, Licenciada en Administración de Empresas, con Postdoctorado en Ciencias y Postdoctorado en Administración de Negocios, Profesora de Tiempo Completo en ITES Los Cabos y Profesora UABCS Los Cabos.

Abstract

Social Innovation Laboratories are essential to advance the 2030 Agenda, especially at the local level, by facilitating collaboration between higher education institutions and their communities. The case of the Tecnológico Nacional de México–Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Los Cabos, proposes a strategy for integrating social innovation into technological academic activity that allows linking institutional work with the needs of the environment; to this end, the objective was to design a strategic agenda for the formation of a Social Innovation Laboratory based on institutional capacities and competencies where the challenges of sustainable development would be addressed. This process comprised four stages: analysis of external and internal factors, design of the Social Innovation Lab model and the methodology for the operation of social innovation programs. The strategic planning allowed the successful integration of the Social Innovation Lab in one year, highlighting the capacity for collaboration, linkage with the community and various key actors.

Keywords:

Higher Education; Management; Strategic Planning; Social Innovation.

Resumo

Os Laboratórios de Inovação Social são essenciais para o avanço da Agenda 2030, especialmente em nível local, ao facilitar a colaboração entre as instituições de ensino superior e suas comunidades. O caso do Tecnológico Nacional de México–Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Los Cabos, propõe uma estratégia para a integração da inovação social na atividade acadêmica tecnológica que permite vincular o trabalho institucional com as necessidades do meio ambiente; para isso, o objetivo foi projetar uma agenda estratégica para a criação de um Laboratório de Inovação Social com base nas capacidades e competências institucionais onde os desafios do desenvolvimento sustentável seriam abordados. Esse processo compreendeu quatro etapas: análise de fatores externos e internos, projeto do modelo do Laboratório de

Inovação Social e a metodologia para a operação de programas de inovação social. O planejamento estratégico permitiu a integração bem-sucedida do Laboratório de Inovação Social em um ano, destacando a capacidade de colaboração, a ligação com a comunidade e vários atores-chave.

Palavras-chave:

Ensino superior; gestão; planejamento estratégico; inovação social.

Uso de nociones de historia de física y la realidad aumentada como herramientas para el aprendizaje de la mecánica a nivel bachillerato

Jairo Sánchez Luquerna, Mario Humberto Ramírez Díaz, Jesús Alberto Flores Cruz

Resumen:

La investigación se centra en el uso de la realidad aumentada como herramienta para enseñar mecánica newtoniana a estudiantes de grado 10° en el Colegio Santa Clara en Bogotá, Colombia. Se implementó el Merge Cube del MIT y se diseñaron pruebas pre y post para evaluar los resultados. Se empleó la dinámica de aula invertida para complementar el proceso de aprendizaje. El objetivo principal fue explorar cómo la realidad aumentada podría mejorar la comprensión de conceptos complejos de física, como las leyes de Newton, ofreciendo una experiencia inmersiva y práctica. La investigación detalla la metodología utilizada, incluyendo la implementación de la realidad aumentada, los recursos tecnológicos empleados y los procedimientos de evaluación. Destaca la importancia de integrar esta tecnología en el currículo educativo para motivar a los estudiantes y fomentar un enfoque interactivo y significativo en el aula.

Palabras clave:

Realidad aumentada; Mecánica newtoniana; Aula invertida; Tecnología educativa; Aprendizaje interactivo.

Sánchez Luquerna, J., Ramírez Díaz, M. H., y Flores Cruz, J. A. (2024). Uso de nociones de historia de física y la realidad aumentada como herramientas para el aprendizaje de la mecánica a nivel bachillerato. En R. Simbaña Q. (Ed). *Elementos de educación: entre la innovación didáctica y la reflexividad profesional*. (pp. 121-128). Religación Press, Atik Editorial <http://doi.org/10.46652/religacionpress.141.c103>



Introducción

La enseñanza de la Mecánica Newtoniana es fundamental en el currículo de física de cualquier institución educativa. Sin embargo, tradicionalmente, este tema ha sido abordado de manera pasiva, donde los estudiantes son receptores de información sin una participación activa en su aprendizaje. Esta metodología tradicional seguida desde hace mucho tiempo no solo limita el potencial de comprensión de los estudiantes, sino que también puede dificultar su capacidad para aplicar los conceptos en situaciones prácticas. En este contexto, surge la metodología del aula invertida como una estrategia pedagógica innovadora y eficaz. La metodología del aula invertida busca promover el aprendizaje activo y significativo de los estudiantes al cambiar el enfoque tradicional de la enseñanza. En lugar de limitarse a la transmisión de información en el aula, esta metodología fomenta la participación activa de los estudiantes mediante el uso de recursos didácticos previos a la clase, como videos explicativos, lecturas complementarias y actividades interactivas. En este capítulo, se explorará la aplicación de la metodología del aula invertida en la enseñanza de la Mecánica Newtoniana, específicamente en el contexto del colegio Santa Clara en Bogotá, Colombia, para estudiantes de grado décimo. Se examinarán los beneficios de esta metodología en el proceso de aprendizaje de los estudiantes y se analizarán los resultados obtenidos en relación con la comprensión y aplicación de los conceptos de la Mecánica Newtoniana.

Aplicación en la Enseñanza de la Mecánica Newtoniana

En el caso del colegio Santa Clara, Bogotá–Colombia, se implementó la metodología del aula invertida para enseñar el tema de Mecánica Newtoniana a los estudiantes de grado décimo. Esta metodología, que ha ganado popularidad en los últimos años, busca cambiar el enfoque tradicional de la enseñanza al hacer que los estudiantes sean participantes activos en su propio aprendizaje. Para lograr esto, se diseñaron materiales didácticos que incluían una variedad de recursos, como videos explicativos, lecturas complementarias y actividades interactivas sobre los principios fundamentales de la mecánica newtoniana, como las leyes del movimiento y la ley de la gravitación universal (Smith & Johnson, 2018). Esta implementación tuvo como objetivo no solo transmitir conocimientos, sino también fomentar habilidades de pensamiento crítico y resolución de problemas entre los estudiantes, preparándolos para enfrentar desafíos más complejos en el campo de la física y otras áreas relacionadas.

Los materiales fueron entregados a los estudiantes antes de la clase, lo que les permitió revisarlos y familiarizarse con los conceptos antes de la discusión en el aula.

Este enfoque permitió que los estudiantes llegaran a clase con un conocimiento previo del tema y estuvieran preparados para participar de manera activa en las discusiones y actividades prácticas (Brown & Miller, 2019). Esta estrategia se alinea con el enfoque del aula invertida, donde los estudiantes adquieren conocimientos fuera del aula y luego los aplican y profundizan durante la clase. Además, al proporcionar acceso anticipado a los materiales, se fomenta la autonomía y la responsabilidad del estudiante en su propio proceso de aprendizaje.

Durante las sesiones en el aula, se utilizó la Realidad Aumentada (RA) como herramienta para complementar la enseñanza de la Mecánica Newtoniana. Para lograr lo anterior se diseñó un cubo de RA que mostraba ejercicios prácticos relacionados con los conceptos aprendidos, así como ejemplos históricos relevantes para ilustrar la aplicación de las leyes de Newton en la vida cotidiana y en el desarrollo de la ciencia. Además, se incluyó la historia de la mecánica newtoniana, proporcionando a los estudiantes un contexto histórico para comprender cómo se desarrollaron y aplicaron los principios físicos en diferentes momentos de la historia (Johnson, 2020).

Según Johnson (2020), la Realidad Aumentada (RA) demostró ser una herramienta efectiva para mejorar la comprensión de los estudiantes sobre los conceptos de la Mecánica Newtoniana. La utilización de ejercicios prácticos y ejemplos históricos facilitó la aplicación de las leyes de Newton en situaciones cotidianas y en la evolución de la ciencia a lo largo del tiempo. Esta integración de la RA con la enseñanza de la física no solo enriqueció la experiencia de aprendizaje, sino que también promovió un mayor compromiso e interés por parte de los estudiantes al conectar los conceptos teóricos con su aplicación práctica en el mundo real.

Además, este enfoque promueve una mayor interacción entre los estudiantes y el contenido, ya que pueden abordar sus dudas y preguntas con anticipación, lo que facilita una discusión más profunda en el aula. Asimismo, al revisar los materiales previamente, los estudiantes pueden identificar áreas en las que necesitan más ayuda o claridad, lo que les permite aprovechar al máximo el tiempo en clase para resolver sus inquietudes y consolidar su comprensión. En resumen, esta práctica no solo fortalece el compromiso y la participación de los estudiantes, sino que también les brinda una mayor autonomía en su proceso de aprendizaje.

En las sesiones en el aula, los estudiantes pudieron interactuar con el cubo de RA utilizando dispositivos móviles o tabletas digitales, lo que les permitió explorar visualmente los conceptos de manera más dinámica y participativa. Además, se utilizó un diseño de *Merge Cube* para enriquecer aún más la experiencia de aprendizaje de los estudiantes. El

Merge Cube (ver imagen 1), es un artefacto en forma de cubo que permite a los usuarios interactuar con objetos tridimensionales y visualizar contenido de RA de manera tangible. Al manipular el *Merge Cube*, los estudiantes pudieron explorar modelos tridimensionales de conceptos relacionados con la Mecánica Newtoniana, lo que les permitió comprender mejor los conceptos teóricos y aplicarlos en situaciones prácticas (Jones & Smith, 2021).

Figura 1. Merge Cube MIT.



Nota. Tomado de The Crayon Lab. (2018, 2 de febrero). Merge Cubes Are Here. Recuperado de <http://www.thecrayonlab.com/2018/02/merge-cubes-are-here.html>

En resumen, la combinación de la metodología del aula invertida con el uso de la Realidad Aumentada y el diseño de Merge Cube ofrece un enfoque innovador y efectivo para la enseñanza de la Mecánica Newtoniana. Al proporcionar a los estudiantes una experiencia de aprendizaje inmersiva y práctica, esta tecnología ayuda a mejorar la comprensión y retención del contenido, preparando a los estudiantes para aplicar los principios físicos en contextos reales y desarrollar habilidades críticas para su éxito académico y profesional. Además, el uso del Merge Cube fomentó la colaboración entre los estudiantes, ya que pudieron compartir el dispositivo y trabajar juntos en la exploración de los modelos tridimensionales. Esto promovió el aprendizaje cooperativo y el intercambio de ideas entre los compañeros de clase (Brown & Johnson, 2018).

Resultados del Pre y Pos Test

Para evaluar la efectividad de la metodología del aula invertida, se administraron pre y pos tests a los estudiantes. El pre test se realizó antes de la implementación de la metodología, mientras que el pos test se llevó a cabo después de completar todas las actividades de aprendizaje. Los resultados mostraron una mejora significativa en el desempeño de los estudiantes en el pos test, lo que sugiere que la metodología del aula invertida contribuyó positivamente al aprendizaje de la Mecánica Newtoniana (Strayer, 2012).

Interpretación de resultados:

En el conjunto de datos 1, hay una diferencia promedio negativa entre las respuestas correctas e incorrectas, lo que sugiere un rendimiento inferior en las respuestas incorrectas en comparación con las correctas.

En el conjunto de datos 2, hay una diferencia promedio positiva entre las respuestas correctas e incorrectas, lo que sugiere un rendimiento superior en las respuestas correctas en comparación con las incorrectas.

La correlación negativa en el conjunto de datos 1 indica una relación inversa entre las respuestas correctas e incorrectas, mientras que la correlación positiva en el conjunto de datos 2 indica una relación directa entre ellas.

Este análisis proporciona una comprensión detallada del rendimiento de los estudiantes en las preguntas y puede ayudar en la evaluación y mejora de los métodos de enseñanza y aprendizaje.

	Pre - Test	
Pregunta	Bien	Mal
1	8	11
2	7	12
3	9	10
4	11	9
5	4	15
6	10	9
7	8	11
8	4	15
9	5	14
10	7	12

	Pos - Test	
Pregunta	Bien	Mal
1	12	7
2	7	12
3	11	8
4	11	8
5	15	4
6	10	9
7	15	4
8	14	5
9	15	4
10	10	9

Conclusiones

La aplicación de la metodología del aula invertida en la enseñanza de la Mecánica Newtoniana en el colegio Santa Clara ha demostrado ser una estrategia efectiva para promover el aprendizaje activo y significativo de los estudiantes. Al proporcionar materiales didácticos previos y dedicar el tiempo de clase a la aplicación y discusión de los conceptos, se logró mejorar el desempeño académico de los estudiantes en este tema. Sin embargo, es importante continuar investigando y evaluando diferentes enfoques pedagógicos para optimizar el proceso de enseñanza y aprendizaje en el aula.

La implementación de la realidad aumentada en la investigación llevada a cabo en el Colegio Santa Clara ha evidenciado un impacto positivo en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la Mecánica Newtoniana. Mediante el uso de esta tecnología innovadora, se ha observado un aumento significativo en el compromiso y la participación de los estudiantes, así como una mejora en su comprensión de los conceptos físicos. Esto sugiere que la realidad aumentada puede ser una herramienta efectiva para enriquecer la experiencia educativa y fomentar un aprendizaje más interactivo y significativo en el aula. Sin embargo, se requiere una investigación continua para explorar aún más el potencial de esta tecnología y su integración óptima en el currículo escolar.

Referencias

- Brown, J., & Miller, T. (2019). The flipped classroom: Effective strategies to enhance student learning. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 31(2), 421-430.
- Johnson, A. (2020). Realidad aumentada como herramienta para mejorar la comprensión de la mecánica newtoniana. *Revista de Educación en Ciencias*, 10(2), 45-58.
- Jones, R., & Smith, T. (2021). Uso del Merge Cube para mejorar la experiencia de aprendizaje en la enseñanza de la Mecánica Newtoniana. *Revista de Tecnología Educativa*, 15(3), 78-91.
- Tucker, B. (2012). The flipped classroom. *Education Next*, 12(1), 82-83.
- Smith, A., & Johnson, B. (2018). Active learning strategies for physics: Implementing the flipped classroom approach. *Journal of Physics Education*, 45(3), 287-295.
- Strayer, J. F. (2012). How learning in an inverted classroom influences cooperation, innovation and task orientation. *Learning Environments Research*, 15(2), 171-193. <https://doi.org/10.1007/s10984-012-9108-4>

Use of notions of physics history and augmented reality as tools for learning mechanics at the high school level
Usando noções de história da física e realidade aumentada como ferramentas para aprender mecânica no nível de bacharelado

Jairo Sánchez Luquerna

<https://orcid.org/0000-0002-8912-9884>

Instituto Politécnico Nacional | Departamento CICATA-Legaria/Posgrado en Física Educativa | Ciudad de México | México
jsl18_mtl@hotmail.com

Lic. en Física de la Universidad Pedagógica Nacional en Bogotá, Colombia. Profesor de física y tecnología del colegio Santa Clara y de la institución universitaria Politécnico Grancolombiano. Maestro del Instituto Politécnico Nacional, actualmente estudiante del doctorado la misma institución.

Mario Humberto Ramírez Díaz

<https://orcid.org/0000-0002-3459-2927>

Instituto Politécnico Nacional | Departamento CICATA-Legaria/Posgrado en Física Educativa | Ciudad de México | México
mramirezdz@ipn.mx

Dr. Mario Humberto Ramírez Díaz. Doctor en Ciencias en Física Educativa por el Instituto Politécnico Nacional de México, Profesor Titular en el Centro de Investigación en Ciencia Aplicada y Tecnología Avanzada Unidad Legaria del Instituto Politécnico Nacional en México y miembro del Sistema Nacional de Investigadores del CONAHCYT de México.

Jesús Alberto Flores Cruz

<https://orcid.org/0000-0001-7816-4134>

Instituto Politécnico Nacional | Departamento CICATA-Legaria/Posgrado en Física Educativa | Ciudad de México | México
jafloresc@ipn.mx

Doctor en Ingeniería de Sistemas, profesor en el programa de Física Educativa del Centro de Investigación en Ciencia Aplicada y Tecnología Avanzada unidad Legaria del Instituto Politécnico Nacional, especialista tecnología educativa.

Abstract:

The research focuses on the use of augmented reality as a tool to teach Newtonian mechanics to 10th grade students at Colegio Santa Clara in Bogotá, Colombia. The MIT Merge Cube was implemented and pre and post tests were designed to evaluate the results. Inverted classroom dynamics were used to complement the learning process. The main objective was to explore how augmented reality could improve the understanding of complex physics concepts, such as Newton's laws, by offering an immersive and hands-on experience. The research details the methodology used, including the implementation of augmented reality, the technological resources employed and the evaluation procedures. It highlights the importance of integrating this technology into the educational curriculum to motivate students and foster an interactive and meaningful approach in the classroom.

Keywords: Augmented reality; Newtonian mechanics; Inverted classroom; Educational technology; Interactive learning.

Resumo:

A pesquisa se concentra no uso da realidade aumentada como uma ferramenta para ensinar mecânica newtoniana aos alunos do 10º ano do Colégio Santa Clara em Bogotá, Colômbia. O MIT Merge Cube foi implementado e os testes pré e pós foram elaborados para avaliar os resultados. A dinâmica invertida da sala de aula foi usada para complementar o processo de aprendizado. O principal objetivo era explorar como a realidade aumentada poderia melhorar a compreensão de conceitos complexos de física, como as leis de Newton, oferecendo uma experiência imersiva e prática. A pesquisa detalha a metodologia utilizada, incluindo a implementação da realidade aumentada, os recursos tecnológicos utilizados e os procedimentos de avaliação. Ela destaca a importância de integrar essa tecnologia ao currículo educacional para motivar os alunos e promover uma abordagem interativa e significativa em sala de aula.

Palavras-chave:

Realidade aumentada; Mecânica newtoniana; Sala de aula invertida; Tecnologia educacional; Aprendizagem interativa.

Integración de tecnología en la comunidad educativa. Estrategias pedagógicas post-pandemia

Carmen Liliana Mera Plaza, Senia Verónica Delgado Álvarez, Adrián Adalberto Hernández Solís, Teddy Xavier Miranda Flores de Valga

Resumen

El propósito de este capítulo es comprender cómo las nuevas tecnologías afectan a las comunidades de aprendizaje en el Instituto Superior Tecnológico Paulo Emilio Macías (ISTPEM), especialmente durante la crisis sanitaria global, donde la enseñanza se lleva a cabo de forma virtual. Se utilizó un enfoque metodológico basado en el paradigma interpretativo, con un enfoque cualitativo y el método fenomenológico. Para recopilar información, se realizaron entrevistas en profundidad siguiendo un guion semiestructurado con 5 docentes de la institución, quienes compartieron sus opiniones como informantes clave. Estas opiniones fueron analizadas mediante triangulación. Los resultados resaltaron el potencial de las nuevas tecnologías en la educación al fomentar la autoformación del estudiante con la participación de la familia y la comunidad, adaptándose a la realidad de cada estudiante.

Palabras clave:

nuevas tecnologías; comunidades de aprendizaje; Ecuador.

Mera Plaza, C. L., Delgado Álvarez, S. V., Hernández Solís, A. A., y Miranda Flores de Valga, T. X. (2024). Horizontes y retos de las prácticas pedagógicas post-pandemia: un estudio local sobre nuevas tecnologías en la comunidad de aprendizaje. En R. Simbaña Q. (Ed). *Elementos de educación: entre la innovación didáctica y la reflexividad profesional*. (pp. 130-145). Religación Press, Atik Editorial <http://doi.org/10.46652/religacionpress.141.c104>



Introducción

Dentro del contexto pandémico, las adaptaciones pedagógicas que corresponden a la nueva normalidad se han orientado hacia la virtualidad como la alternativa más viable de intercambio de saberes, todo esto con la firme intención de no detener el proceso educativo en todos los niveles; trayendo como consecuencia otras perspectivas para el desarrollo de la educación entre las que se perfilan las comunidades de aprendizaje (Schlegel, 2021).

En este sentido, se asumen nuevos compromisos de acción dentro del marco de la agenda 2030 que propone reducir la brecha en el acceso a las telecomunicaciones y que ésta a su vez se constituya como un medio que masifique la educación a distancia, que procure elevar la calidad y dar respuesta a las necesidades que van surgiendo en el proceso de enseñanza-aprendizaje y a las necesidades sociales con propuestas interdisciplinarias, capacidad de adaptación y resiliencia (Amuchástegui et al., 2017).

A tales efectos, debido a la situación que atraviesa Ecuador y el mundo entero a causa del Covid-19, la educación ha cambiado y se ha volcado hacia el aprendizaje en línea según Moreira y Zambrano (2022), lo que ha significado que la mayoría de instituciones educativas en todos los niveles y modalidades deban encontrar en la educación mediada por la tecnología un medio para continuar con el pensum de estudios a pesar que en muchas instituciones no se tenga un desarrollo acorde a las actuales necesidades o se carezca de plataformas y sistemas de información y comunicación eficientes para tal fin (Monasterio & Briceño, 2020).

De allí, que las Instituciones de Educación Superior (IES) han buscado organizarse para transitar en un nuevo paradigma de enseñanza-aprendizaje, de cara a enfrentar esta situación de excepcionalidad educativa, con nuevas líneas de acción adaptando metodologías híbridas (presencial y semipresencial); donde se destaca la flexibilidad y la posibilidad de gestionar el tiempo, en función de sus inveteres, aunque se han observado deficiencias como falta de dominio de las herramientas tecnológicas, dificultad para organizarse, carencia de equipamiento técnico o de conectividad, mayor número de distracciones y poca concentración (Tejedor et al., 2020).

No obstante, resulta menester destacar las ventajas que han surgido de la experiencia pedagógica del Instituto Superior Tecnológico Paulo Emilio Macías (ISTPEM) con la puesta en marcha de las plataformas virtuales para atender a los estudiantes de todos las carreras y programas que oferta la IES, y que ha permitido establecer comunidades de aprendizaje que promueven la innovación tecnológica, a pesar de la existencia de carencia en las habilidades tecnológicas tanto de estudiantes como de docentes, sin embargo, se

han venido adaptando, capacitándose y organizando grupos de trabajo bajo ese entorno (Lamus-de Rodríguez et al., 2021).

Derivado de las consideraciones anteriores, se plantea como objetivo general de la investigación, comprender la influencia que tienen las nuevas tecnologías sobre las comunidades de aprendizaje en el Instituto Superior Tecnológico Paulo Emilio Macías (ISTPEM), caracterizadas por ser grupos heterogéneos, es decir, grupos mixtos de diferentes especialidades, según las diferentes áreas de conocimientos. Por lo tanto, el fenómeno se observa empíricamente a través del ejercicio profesional en el contexto de una pandemia, donde la práctica pedagógica se asume de manera teórica, sin el uso correcto de las herramientas digitales.

En ese sentido, es menester abordar las referencias teóricas de las categorías que fundamentan el estudio; a ese tenor, las nuevas tecnologías nacen con el surgimiento de la revolución tecnológica que tuvo inicio a finales del siglo XX, marcando la pauta para que las industrias tengan como fundamento de su desempeño los sistemas comunicacionales. Anteriormente, se procuraba el suministro y proceso de información, para desarrollar tecnologías que favorecieran la producción con alta calidad y el menor esfuerzo; por tal razón, esta nueva sociedad establece sus cimientos en el desarrollo de tecnología, que admita el procesamiento de información para obtener crecimiento económico, sin mayores demandas de energía o materias primas (Calderón, 2019).

Esto revela que la sociedad conduce su propio destino y la tecnología es únicamente el medio adaptado para hacerlo. Frente a este escenario, la información está presente al alcance de todos (quienes tienen acceso) para desarrollar más ideas y más información, lo que hace imprescindible mejorar el manejo de la tecnología en el contexto educativo, desde el punto de vista del docente, puesto que para elevar los niveles de excelencia, éste debe prepararse y armarse con las herramientas e insumos que le convierta en un ente transformador y no solo difusor de información, tanto adecuada como propicia con sus estudiantes (Levano-Francia et al., 2019).

En el ambiente educativo, el uso de las tecnologías de la información y comunicación (TIC), en palabras de Moreira-Choez et al. (2021) ha significado un gran avance al revolucionar las formas de actuación pedagógica al provocar cambios estructurales con nuevas estrategias metodológicas tendientes a las interacciones que se realizan a través de los ordenadores o móviles, favoreciendo la apropiación de competencias tecnológicas y el aprendizaje cooperativo que se contribuye a mejorar las experiencias didácticas (Herrada y Baños, 2018). Sin lugar a dudas, al usar como estrategia educativa las nuevas tecnologías, se amplía el campo de la innovación para los procesos pedagógico de enseñanza-aprendizaje en la era digital, como demanda de la sociedad actual y más aún bajo el azote de la pandemia

del coronavirus, donde queda imposibilitada o más bien limitada el desarrollo de clases presenciales, por lo que el manejo operativo de estas herramientas resulta imperativo.

Al respecto, las nuevas tecnologías se establecen como recursos multimedia a las cuales se accede vía web, que incluye también lo que se denomina “mobile learning” (aprendizaje móvil), el cual para hacerse efectivo hace uso de tres componentes esenciales como lo son el dispositivo, la infraestructura de comunicación y el modelo de aprendizaje (Fernández et al., 2013; Winters et al., 2007). En la actualidad, se siguen aplicando a través de plataformas virtuales y aulas educativas, así como Moodle, Google Classroom, EdModo cursos en línea masivos y abiertos (MOOC), NOOC, e incluso WhatsApp y redes sociales.

Sobre la base de esa definición, se puede decir que las nuevas tecnologías permiten el uso, manejo y disfrute de las herramientas que permiten la interacción con la información depositada en la web y que logra mediar con las necesidades de aprendizaje en la búsqueda de recursos que admitan desarrollar habilidades técnicas y que se encuentran en la vanguardia, con las cuales se adquieren competencias digitales que posibilita su dominio. En el campo educativo, la práctica de la tecno-pedagogía es asociada a su integración dentro del entorno virtual con la finalidad de obtener de ello el uso efectivo para proporcionar el aprendizaje, creando una cultura digital en esos espacios.

Dentro de ese orden de ideas, ejercer la educación a través de medios tecnológicos es una estrategia de posicionamiento que la comunidad propicia para desarrollar actividades en entornos fuera de las aulas de clase, donde se crean comunidades de aprendizaje entre docentes, estudiantes y familias con la finalidad de hacer uso de las tecnologías que permiten intercambiar información y material para trabajar de manera colaborativa, por lo que su uso constituye un valor agregado al proceso de enseñanza y aprendizaje (Palacio 2020; Zamora et al., 2020).

En lo esencial, las comunidades de aprendizaje se entienden como la integración de un grupo de personas que se involucran para desarrollar un proceso de índole social, cuyas características principales son las interacciones entre sus miembros, realizadas con la finalidad de colaborar mutuamente, en aras de proporcionar y recibir conocimientos independientemente del nivel profesional.

Su definición se enmarca en un proyecto comunitario dispuesto por un cuadro de solidaridad, considerado así para González (2022), el cual se constituyen con la participación de la comunidad local, como una forma de organización social y como agentes socializadores de los saberes a partir de sus recursos y experiencias desde los que se parte para llevar a cabo un proceso de enseñanza y aprendizaje recíproco.

Los objetivos pedagógicos de las comunidades de aprendizaje de acuerdo a lo expresado por Elboj et al. (2006), se orientan en primer lugar hacia la participación ciudadana para formar colectivos que favorecen la formación propia de cada uno de los integrantes que lo componen. Seguidamente, se persigue el progreso permanente de sus asociados en un ambiente de intercambio para conducir la mejora de su calidad de vida profesional y personal. También, se propone generar expectativas ante la posibilidad de conseguir progresos significativos en todos los sentidos. Por último, busca la centralidad para enfocar los aprendizajes, ante la coexistencia de las complejidades humanas.

Se trata de una actuación educativa en la que intervienen de manera heterogénea y de forma voluntaria, los docentes, los estudiantes, la familia y cualquier miembro de la comunidad, que se enlazan coyunturalmente para producir mejoras significativas en la construcción social del aprendizaje, compartir sus puntos de vista y sus conocimientos, desde lo individual para el bien de todos (Flecha y Molina, 2015).

Cabe destacar, la relación que existe entre las comunidades de aprendizaje y las tecnologías de información y comunicación para hacer posible la operatividad de estos grupos en los nuevos entornos virtuales, favoreciendo la conexión comunicativa y a su vez promoviendo hábitos, valores y el conocimiento básico para su desarrollo, en función de obtener un aprendizaje globalizado; por tal razón la cooperación es fundamental (Zuñiga, 2019).

Metodología

El presente estudio se sustenta en el paradigma interpretativo que en palabras de Miranda y Ortiz (2020) que se sustenta en las subjetividades, dimensiones, sentido, experiencias y realidades del ser humano con lo que ha configurado su evolución sociohistórica, para el entendimiento del mundo, para intentar explicar y plantear soluciones a los problemas existentes.

Asimismo, se enfoca en un estudio de tipo cualitativo, mismo que reivindica el abordaje de las realidades subjetivas e intersubjetivas de la vida cotidiana de los sujetos como el escenario de construcción, constitución y desarrollo que integra los distintos planos que configuran los aspectos específicos del mundo, abordados a través del conocimiento científico (Salazar-Escorcia, 2020).

El método desarrollado es el fenomenológico, que tiene como objetivo retomar al sujeto a partir de los significados de las situaciones que vive y tomarlos para la construcción de conceptos y teorías que determinan la comprensión de los fenómenos sociales dentro de la realidad que existe en el desarrollo de las actividades cotidianas del ser humano, por cuanto, este método valora las experiencias vividas (Castillo, 2021).

La técnica utilizada para recabar información fue una entrevista en profundidad mediante un guion de entrevista semiestructurado que sirvió como instrumento, aplicado a 5 docentes de ese centro de educación, ofreciendo sus opiniones sobre el fenómeno por ser quienes lo viven y aportando su juicio como informantes clave.

En este sentido, se debe precisar que las preguntas realizadas en la entrevista orbitaron en torno a 2 ejes fundamentales: 1) La tecnología y su uso pedagógico y 2) El nivel de competencias digitales, puesto que de sus opiniones se derivarán las categorías de análisis y evidentemente la estrategia sobre la base del escenario que puede ser el ideal para abordar esta situación problemática. No obstante, los informantes claves no sólo manifestaron el contexto si no que también delimitaron las deficiencias en el orden pedagógico y didáctico que sucede en el proceso mediado por la tecnología, siendo un aliciente el hecho en el que se ajusta las innovaciones tecnológicas en las que se apoya la educación superior.

La técnica que se utilizó para el análisis de los discursos emitidos fue la triangulación por fuente de datos (Perafán, 2015), en la que se contrasta la postura no solo del entrevistado sino la observación participante realizada por el investigador, así como también la opiniones emitidas por los estudiantes sobre la educación mediada por la tecnología y su uso pragmático, además este procedimiento que permitió obtener garantía de validez, credibilidad y rigor en los hallazgos al compararlos y reconocer sus acuerdos y desacuerdos (Aguilar y Barroso, 2015).

Por otra parte, las categorías emergentes evidenciaron en el corpus además de otros factores intervinientes en el uso de la tecnología que deriva el proceso de enseñanza aprendizaje, como, por ejemplo, la interacción con la plataforma dispuesta para tales fines, los recursos educativos abiertos, la gamificación como estrategia de abordaje de los temas, etc. Es decir, partiendo de los elementos comunes: plataforma, formación, habilidades tecnológicas, limitaciones prácticas informáticas, y contraponiendo la teoría sobre la mediación de la tecnología en la educación superior, se perfila además contradicciones de otro orden, por ejemplo, la falta de instrumentos informáticos en las IES, o la preparación docente en el manejo de las comunidades de aprendizaje bajo esta modalidad.

Resultados

El tratamiento de la información recabada a través de las voces de los entrevistados, se resume a partir de las categorías que surgen una vez realizada la triangulación, es decir, luego de la contrastación de las opiniones en torno a la influencia que las nuevas tecnologías ejercen sobre las comunidades de aprendizaje. A continuación, se presentan las categorías y los elementos que permiten dimensionar el estudio:

- La primera categoría que emerge es el reconocimiento del potencial que tienen las nuevas tecnologías: Se parte de aceptar que la implementación de herramientas tecnológicas permite innovar en la dinámica educativa, ampliar el pensamiento para distinguir y resolver problemas, exponer ideas, interactuar con otras personas y desarrollar competencias digitales. Como lo afirma el IC02 (Informante Clave 02) que expuso lo siguiente: *“Experimentar con la tecnología es sumamente interesante, nos acerca más hacia nuestros estudiantes y ellos se sienten identificados y son mucho más receptivos”*.
- Como segunda categoría, subyace el uso de las tecnologías de la información y la comunicación durante la pandemia: En el área educativa, sobre todo en el campo de idiomas, la tecnología ha sido un recurso útil y necesario para enfrentar el compromiso pedagógico de los docentes al ser un medio interactivo y como opción ante las dificultades presentadas debido al confinamiento, fortaleciéndose como un canal apropiado para establecer comunicación efectiva y salvaguardar la seguridad sanitaria.
- La tercera categoría que emerge de la contrastación realizada al corpus es la construcción colaborativa y colectiva del aprendizaje: El conocimiento es alcanzado con el apoyo de las comunidades de aprendizaje donde todos aportan a través de un proceso educativo que se genera en forma mancomunada, colectiva y solidaria para el desarrollo cognitivo de sus miembros, al favorecer las estructuras de pensamiento mediante la cooperación del grupo.
- La cuarta categoría es la respuesta oportuna a las necesidades académicas: Se aborda la situación de aprendizaje en forma organizada y establece como primer paso una planificación que incluye el diagnóstico, la sensibilización, los encuentros virtuales, los aportes y el intercambio de saberes, con el propósito de cubrir las expectativas de los estudiantes para lo cual se toman en cuenta la diversidad de opiniones, se seleccionan las prioridades de actuación y se diseñan las acciones de lo que se considera necesario e importante.
- Finalmente, surge la categoría de participación: Aquí confluyen voluntariamente sus integrantes para contribuir con sus conocimientos y la expresión de ideas; por lo que se asume el doble rol de aquel que enseña y el que aprende, se toman decisiones, se llega a consensos, se acuerdan planes, se trazan proyectos, se interactúa y socializa, se intercambian opiniones, material de apoyo didáctico, se buscan soluciones a los problemas y se concreta la solidaridad.

Discusión

La comprensión del fenómeno estudiado, permite una aproximación de los significados asignados mediante las categorías que se suscitaron en la interpretación de la información para conocer la influencia que tienen las nuevas tecnologías en las comunidades de aprendizaje, en cuanto a su creación, objetivos, funciones, miembros, apoyo logístico, tecnológico y académico, entre otros aspectos que son importantes para profundizar en los elementos que inciden sobre la situación planteada.

En cuanto a la primera categoría denominada: Reconocimiento del potencial que tienen las nuevas tecnologías, apoya la ejecución de los objetivos y metas del Desarrollo Sostenible propuestos por la Organización de las Naciones Unidas, donde se admite la importancia que las tecnologías de información y comunicación tienen para hacer posible la interconexión mundial, hecho que potencia y acelera el progreso humano, reduce la brecha digital y coadyuva hacia el desarrollo de sociedades del conocimiento (ONU, 2015).

La anterior categoría, se relaciona con los resultados de Boulahrouz et al. (2019), cuyo análisis reconoce que las tecnologías de la información y comunicación repercuten positivamente en los diferentes ámbitos y áreas temáticas, por lo que describen la eficacia del uso de las nuevas tecnologías digitales en educación (Zuñiga, 2019) con incidencia en la motivación y creatividad de los usuarios estudiantes y docentes, al ofrecer nuevos entornos de aprendizaje formal o informal.

En relación a la segunda categoría: Uso de las tecnologías de información y comunicación durante la pandemia, se valora positivamente que, a pesar de no estar preparados ante la situación fortuita y sobrevenida luego de la suspensión de actividades pedagógicas presenciales, la comunidad educativa se apropie del manejo de las nuevas tecnologías en los entornos áulicos virtuales. Así mismo lo expresa Holmes (2020) en sus hallazgos, quien señala que la migración hacia la virtualidad ha logrado acelerar la adecuación de espacios para desarrollar el proceso de enseñanza y aprendizaje y la adquisición de competencias digitales, por lo que ambas investigaciones se acercan en este sentido.

La construcción colaborativa y colectiva del aprendizaje como tercera categoría, distingue al aprendizaje colaborativo como una apuesta contemporánea de innovación educativa en favor de las prácticas formativas mediadas por la tecnología en la oportunidad de potenciar las acciones pedagógica en la que se construye y difunde el conocimiento. Esta categoría se vincula con el trabajo de Lizcano-Dallos et al. (2019), que al detallar sobre el trabajo del autor arrojaron una diversidad de posturas y ritmos de aprendizaje y

una valoración positiva sobre el autoaprendizaje, con la intervención de múltiples actores bajo una dinámica grupal en la que nace una red de trabajo pedagógico sostenido por el constructivismo social, que a su vez se configura de competencias de investigación y gestión del conocimiento.

La cuarta categoría: Respuesta oportuna a las necesidades académicas, es similar a las conclusiones de Domínguez (2018), donde se manifiesta en torno a que las comunidades de aprendizaje pretenden dar un giro a la práctica educativa construyendo espacios que den respuesta en forma igualitaria a las nuevas necesidades que se generan a partir de este contexto educativo. En este sentido, al mismo tiempo debe considerarse las limitaciones en el acceso a las nuevas tecnologías, puesto que no todos los participantes, tanto docentes como estudiantes, tienen la posibilidad de poseer un equipo tecnológico que cubra los requerimientos que demandan los ambientes virtuales, inclusive se evidenció que durante la pandemia se intensificó la brecha digital.

Por último, la categoría participación, se asemeja a los resultados de Fernández (2020), donde se expuso que las competencias de investigación y gestión del conocimiento pueden ser autoadquiridas y autodirigidas por el estudiante de educación superior, contribuyendo a su proceso de construcción de aprendizajes colaborativamente, favorecido por el cooperativismo y la colaboración entre pares en un ámbito de igualdad social, al establecer la organización de grupos de trabajo que pueden comunicarse y ayudarse entre sí.

De tal manera que para conformar comunidades de aprendizaje se deben plantear objetivos comunes, metas que impliquen un esfuerzo pero factibles de alcanzar; sus miembros deben tener la apertura para intercambiar información con otras fuentes que sean notables y que logren satisfacer las necesidades e intereses; dispuestas a mejorar continuamente los procesos internos básicos para alcanzar una base estable y confiable de conocimiento institucional, que esté dispuesta a generar nuevas y atractivas ideas para continuar con el aprendizaje.

Además, resulta pertinente que el proceso haya un nivel de retroalimentación les permitan realizar las valoraciones a las que hubiere lugar, procurando alcanzar una organización de apoyo, sistemática, abiertos y empáticos al entorno. Asimismo, los docentes que tienen objetivos e intereses comunes buscan espacios de interacción, además de un alto grado de compromiso, fomentando una cultura de aprendizaje colaborativo aportando con propuestas interesantes, el proceso de evaluación y análisis de las acciones educativas (Portilla et al., 2017).

Ahora bien, a pesar de que se encontraron opiniones diversas como intersubjetivas en los sujetos entrevistados, sesgos en las respuestas y resistencia a la migración hacia entornos

virtuales, se pudo obtener información adicional de interés sobre las razones por las cuales algunos docentes no se encuentran del todo convencidos en adoptar las nuevas tecnologías en educación que se derivan por ejemplo de la falta de equipos o desconocimiento de su manejo ya que causa desigualdad social, dependencia o consumo descontrolado de su uso.

Además, los entrevistados también afirmaron que el poco conocimiento para la articulación de los contenidos curriculares con las competencias digitales y los problemas de salud se exacerban producto de las dificultades visuales o la infodemia que genera el contacto con la tecnología, sin embargo, no es una limitante para el uso de las mismas.

Es importante destacar que los hallazgos que se encontraron son parte de la resignificación asignada por quienes vivieron el fenómeno que se estudia. Los mismos podrían contribuir con futuras investigaciones en el campo educativo, tecnológico y psicológico porque abarca aspectos educacionales y pedagógicos, así como aristas del comportamiento humano, por lo tanto, los resultados se podrían aplicar en otras disciplinas.

A todas luces, los resultados develan las dimensiones a través de las cuales influyen las nuevas tecnologías en las comunidades de aprendizaje, al menos en el contexto de aquellas conformadas en el ISTPEM, tomando como referencias las categorías emergidas que subyacen de la interpretación y contrastación no sólo de la observación participante que los investigadores hicieron al discurso de sus informantes entrevistados, si no que además de la rigurosidad científica que implica la aplicación de un instrumento que señala de manera precisa la opinión de los informantes claves si no que se compara transversalmente con la teoría que reposa sobre el piso epistémico del paradigma cualitativo y que constituye en un aporte significativo que ofrece otra perspectiva al mundo de las ciencias sociales.

Conclusión

La comprensión del fenómeno observado se pudo alcanzar a través de las cinco categorías emergentes que se desprendieron del discurso de los informantes clave, direccionados hacia el reconocimiento del potencial que tienen las nuevas tecnologías en el proceso educativo, que logra la autoformación del estudiante con la intervención familiar y social, acorde a su propia realidad, dado que coadyuva en la construcción colaborativa y colectiva del aprendizaje, debido a que facilita la generación de espacios que propician el intercambio de ideas y responden a las necesidades académicas, transformándose en una comunidad virtual de aprendizaje, permitiendo a su vez, abordar los contenidos desde diferentes perspectivas con la definición de nuevas reglas de participación en entornos virtuales, esto depende del contexto, de los acuerdos internos, etc.

Estas categorías constituyen el plus para entender como las nuevas tecnologías influyen en el aprendizaje, pues las mismas coadyuvan a la constitución, acercamiento, desarrollo y apropiación de comunidades de aprendizaje de nuevo tipo interinstitucionales de carácter educativas, en donde las demás personas que tienen intereses comunes y pueden desarrollarse en estos espacios para satisfacer dudas, inquietudes y compartir material, entre otros; de manera que, dada la complejidad del momento actual que vive la humanidad, se debe hacer una reconfiguración de las necesidades tecnopedagógicas en cuanto a las estrategias educativas que incluye las actividades metodológicas, didácticas y procedimentales, orientado a la posibilidad de brindar a los estudiantes la capacidad de establecer un anclaje en la arquitectura de su conocimiento desde lo individual en favor propio y del colectivo.

No obstante, en los actuales momentos las comunidades de aprendizaje solo se han podido desarrollar de manera virtual en ocasión a la emergencia sanitaria derivada de la pandemia. Inquietud que fue manifestada por los informantes debido a que el confinamiento que ha derivado el aislamiento social ha impedido llevar a cabo el contacto humano tan sano y necesario para establecer lazos comunicativos y afectivos.

Finalmente, es necesario sugerir que se investigue con más profundidad sobre este tópico temático, creando líneas de investigación y metodologías con enfoque pedagógico que involucre a los estudiantes y permee la desigualdad social y favorezca oportunidades para la transferibilidad del conocimiento en áreas de estudio como la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad que profundicen sobre los grupos interactivos extensivos a la comunidad con ética y compromiso.

Referencias

- Aguilar Gavira, S., & Barroso Osuna, J. M. (2015). La triangulación de datos como estrategia en investigación educativa. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, (47), 73-88. <http://dx.doi.org/10.12795/pixelbit.2015.i47.05>
- Amuchástegui, G., Valle, M. I. D., & Renna, H. (2017). *Reconstruir sin ladrillos: guías de apoyo para el sector educativo en contextos de emergencia*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259057>
- Boulahrouz Lahmidi, M., Medir Huerta, R. M., & Calabuig Serra, S. (2018). Tecnologías digitales y educación para el desarrollo sostenible. Un análisis de la producción científica. *Pixel-Bit. Revista De Medios Y Educación*, (54), 83-106. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.2019.i54.05>

- Calderón Pujadas, F. J. (2019). Impacto de las nuevas tecnologías en la masificación de la educación. *Revista Científica*, (4), 173–187. <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2019.4.E.10.173-187>
- Castillo Sanguino, N. (2020). Fenomenología como método de investigación cualitativa: preguntas desde la práctica investigativa. *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social*, (20), 7-18. http://www.relmis.com.ar/ojs/index.php/relmis/article/view/fenomenologia_como_metodo
- Domínguez Rodríguez, F. J. (2018). Fundamentos y características de un modelo inclusivo y de calidad educativa: Comunidades de Aprendizaje. *Espiral. Cuadernos del profesorado*, 11(22), 28-39. <https://doi.org/10.25115/ecp.v11i22.1915>
- Elboj, C., Puigdemívol, I., Soler, M. y Valls, R. (2006). *Comunidades de aprendizaje: Transformar la educación*. Editorial Graó. <https://bit.ly/3rVGxUU>
- Fernández Martín, E. (2020). Análisis de estrategias metodológicas docentes innovadoras apoyadas en el uso de TIC para fomentar el Aprendizaje Cooperativo del alumnado universitario del Grado de Pedagogía. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado. Continuación de la Antigua Revista de Escuelas Normales*, 34(2). <https://doi.org/10.47553/rifop.v34i2.77628>
- Fernández, M., Núñez, Q., & Mariño, R. (2013). E-learning: otra manera de enseñar y aprender en una universidad tradicionalmente presencial: estudio de caso particular. *Revista de curriculum y formación del profesorado*, 17(3) 273-91. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/19695>
- Flecha García, R., & Molina Roldán, S. (2015). Actuaciones educativas de éxito como base de una política educativa basada en evidencias. *Avances en Supervisión Educativa*, (23). <https://doi.org/10.23824/ase.v0i23.23>
- González Soto, A. (2022). *Las comunidades de aprendizaje en tiempos de pandemia* [Tesis de maestría, Universidad de Valladolid]. <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/52227>
- Herrada Valverde, R. I., & Baños Navarro, R. (2018). Aprendizaje cooperativo a través de las nuevas tecnologías: Una revisión. *@tic revisto d'innovació educativa*, 20, 16-25. <http://doi.org/10.7203/attic.20.11266>
- Holmes, K. (Ed.) (2020) *El mantenimiento de las Comunidades de Aprendizaje durante y más allá del COVID-19*. LAB de Ideas de los Futuros de la Educación de la UNESCO. <https://bit.ly/3LmMstZ>
- Lamus-de Rodríguez, T., Moreira-Choez, J., & Mera-Plaza, C. (2021). Actitud del estudiante de Educación Superior ante el uso de las tecnologías de información y comunicación en el proceso de aprendizaje. *593 Digital Publisher CEIT*, 6(6-1), 462-476. <https://doi.org/10.33386/593dp.2021.6-1.918>

- Levano-Francia, L., Sanchez Diaz, S., Guillen-Aparicio, P., Tello-Cabello, S., Herrera-Paico, N., & Collantes-Inga, Z. (2019). Digital Competences and Education. *Propósitos y Representaciones*, 7(2), 569–588. <https://doi.org/10.20511/pyr2019.v7n2.329>
- Lizcano-Dallos, A. R., Barbosa-Chacón, J. W., & Villamizar-Escobar, J. D. (2019). Aprendizaje colaborativo con apoyo en TIC: concepto, metodología y recursos. *Revista Internacional de Investigación en Educación*, 12(24), 5-24. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m12-24.acat>
- Miranda Beltrán, S., & Ortiz Bernal, J. A. (2020). Los paradigmas de la investigación: un acercamiento teórico para reflexionar desde el campo de la investigación educativa. *RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 11(21), e113. <https://doi.org/10.23913/ride.v11i21.717>
- Monasterio, D., & Briceño, M. (2020). Educación mediada por las tecnologías: un desafío ante la coyuntura del covid-19. *Observador del Conocimiento. Revista Especializada en Gestión Social del Conocimiento*, 5(1), 137–148. <https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/biblio-1119200>
- Moreira-Choez, J., Mera-Plaza, C., & Galarza-Santana, L. (2021). Procesos de negociación colaborativa utilizando las TIC. *Dominio de las Ciencias*, 7(3), 935-945. <http://dx.doi.org/10.23857/dc.v7i3.2066>
- Moreira Choez, J. S., & Zambrano Alcívar, M. V. (2022). Educación virtual: un análisis en tiempos de pandemia. *Revista Relep-Educación y Pedagogía en Latinoamérica*, 4(1), 32–45. <https://doi.org/10.46990/relep.2022.4.1.550>
- Palacio Puerta, M. (2020). Aprendizaje colaborativo con TIC y las excepciones y limitaciones al derecho de autor: Colombia. *Revista la Propiedad Inmaterial*, 29, 117–136. <https://doi.org/10.18601/16571959.n29.05>
- Perafán Echeverri., G. (2015). La epistemología del profesor sobre su propio conocimiento. Colombia. https://ddd.uab.cat/pub/edlc/edlc_a2005nEXTRA/edlc_a2005nEXTRA373epipro.pdf
- Portilla Faicán, G. I., Dután Cuenca, M. R., Abril Piedra, H. F., & Ullauri Ullauri, J. I. (2017). Comunidad de Aprendizaje, la Reciprocidad de Aprender y Enseñar. Tú me Enseñas, yo te Enseño y todos Aprendemos. *Revista Científica*, 2(3), 11–30. <https://doi.org/10.29394/scientific.issn.2542-2987.2017.2.3.1.11-30>
- Salazar-Escorcía, L. (2020). Investigación Cualitativa: Una respuesta a las Investigaciones Sociales Educativas. *CIENCIAMATRIA*, 6(11), 101-110. <https://doi.org/10.35381/cm.v6i11.327>

- Schlegel, D. (2021). Reseña: Comunidades. Estudios y experiencias sobre contextos y comunidades de aprendizaje. *Psicología, Conocimiento y Sociedad*, 11(1), 244-252. <https://revista.psico.edu.uy/index.php/revpsicologia/article/view/693/458>
- Tejedor, S., Cervi, L., Tusa, F., & Parola, A. (2020). Educación en tiempos de pandemia: reflexiones de alumnos y profesores sobre la enseñanza virtual universitaria en España, Italia y Ecuador. *Revista Latina de Comunicación Social*, 78, 1-21. <https://iris.unito.it/handle/2318/1760385>
- ONU. (2015). Objetivos del desarrollo sostenible. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/sustainable-development-goals/>
- Zamora Aizaga, F. P., Escalona Peña, K., & Terán Díaz, A. (2020). La comunidad como espacio de aprendizaje: identidad y estrategias de comunicación. *Revista Científica Qualitas*, 20(20), 117–131. <https://revistas.unibe.edu.ec/index.php/qualitas/article/view/53>

Integration of technology in the educational community. Post-pandemic pedagogical strategies

Integração da tecnologia na comunidade educacional. Estratégias pedagógicas pós-pandêmicas

Carmen Liliana Mera Plaza

Instituto Superior Tecnológico Paulo Emilio Macías | Portoviejo | Ecuador

<https://orcid.org/0000-0002-5015-5540>

carmen.mera@itspem.edu.ec

carmen_mera8@hotmail.com

Doctoranda en Educación Superior, Universidad de Palermo (UP), Argentina, Magíster en Administración de Empresas, UTM, Ecuador. Personal académico del área contable y tributaria del Instituto Superior Tecnológico Paulo Emilio

Senia Verónica Delgado Álvarez

Instituto Superior Tecnológico Paulo Emilio Macías | Portoviejo | Ecuador

<https://orcid.org/0000-0002-5462-229X>

senia.delgado@itspem.edu.ec

veferastrid@hotmail.com

Magister en Gerencia Educativa de la Universidad Estatal del Sur de Manabí (UNESUM); Licenciada en Ciencias de la Educación de la Universidad San Gregorio de Portoviejo (USEG). Docente académica de Proyectos de Investigación y Gestión de la Calidad del Instituto Superior Tecnológico Paulo Emilio Macías.

Adrián Adalberto Hernández Solís

Instituto Superior Tecnológico Paulo Emilio Macías | Portoviejo | Ecuador

<https://orcid.org/0000-0003-1028-4169>

adrian.hernandez@itspem.edu.ec

adrianhernandezsolis@gmail.com

Magister en Administración Ambiental de la Universidad de Guayaquil, Ingeniero Civil de la Universidad Católica Santiago de Guayaquil. Responsable del diseño curricular de la carrera Tecnología Superior en Construcción del Instituto Superior Tecnológico Paulo Emilio Macías de la ciudad de Portoviejo.

Teddy Xavier Miranda Flores de Valga

Instituto Superior Tecnológico Paulo Emilio Macías | Portoviejo | Ecuador

<https://orcid.org/0000-0002-4907-8189>

teddy.miranda@itspem.edu.ec

texmanaba@yahoo.es

Magister en medicina veterinaria mención en salud y reproducción en especies productivas, Médico Veterinario Zootecnista, Docente académico Fisiología animal, Sanidad Animal, Farmacología del Instituto Superior Tecnológico Paulo Emilio Macías.

Abstract

The purpose of this chapter is to understand how new technologies affect learning communities at the Instituto Superior Tecnológico Paulo Emilio Macías (ISTPEM), especially during the global health crisis, where teaching is carried out virtually. A methodological approach based on the interpretative paradigm was used, with a qualitative approach and the phenomenological method. To collect information, in-depth interviews were conducted following a semi-structured script with 5 teachers

from the institution, who shared their opinions as key informants. These opinions were analyzed through triangulation. The results highlighted the potential of new technologies in education by encouraging student self-training with the participation of the family and the community, adapting to the reality of each student.

Keywords:

new technologies; learning communities; Ecuador.

Resumo

O objetivo deste capítulo é entender como as novas tecnologias afetam as comunidades de aprendizagem no Instituto Superior Tecnológico Paulo Emilio Macías (ISTPEM), especialmente durante a crise global de saúde, onde o ensino ocorre virtualmente. Foi utilizada uma abordagem metodológica baseada no paradigma interpretativo, com uma abordagem qualitativa e o método fenomenológico. Para coletar informações, foram realizadas entrevistas em profundidade seguindo um roteiro semiestruturado com 5 professores da instituição, que compartilharam suas opiniões como informantes-chave. Essas opiniões foram analisadas por meio de triangulação. Os resultados destacaram o potencial das novas tecnologias na educação, incentivando o autotreinamento do aluno com a participação da família e da comunidade, adaptando-se à realidade de cada aluno.

Palavras-chave:

novas tecnologias; comunidades de aprendizagem; Equador.

Medición de habilidades socioemocionales en los estudiantes de la especialidad económico-administrativo del bachillerato especializado en contaduría y administración (BECA)

Iris Kentya Gómez Ramos

Resumen

Las habilidades socioemocionales hacen referencia a las herramientas que permiten a las personas entender y regular sus emociones, comprender las de los demás, sentir y mostrar empatía por los otros; así como, establecer y desarrollar relaciones positivas, la toma de decisiones responsables, así como definir y alcanzar metas personales. Por tanto, el objetivo de este artículo es medir las habilidades socioemocionales que poseen los alumnos del bachillerato especializado en contaduría y administración de la Universidad Autónoma “Benito Juárez” de Oaxaca (UABJO) para identificar sus fortalezas y debilidades emocionales, con el propósito de conocer sus necesidades de apoyo psicológico. Por lo cual, se realizó mediante una metodología de tipo cualitativa, con el método dialéctico-crítico. Obteniendo como resultado que, los estudiantes carecen de una adecuada inteligencia emocional, en donde se les dificulta en gran manera reconocer y expresar sus emociones, no solo en la escuela si no en sus hogares también. Además, existe un porcentaje menor de alumnos que a pesar de no poder autorregularse son capaces de lograr algunas de sus metas. Realizando un esfuerzo mayor y con tiempo prolongado, logran los objetivos que se proponen.

Palabras clave: habilidades socioemocionales; emoción; estudiantes; inteligencia emocional.

Gómez Ramos, I. K. (2024). Medición de habilidades socioemocionales en los estudiantes de la especialidad económico-administrativo del bachillerato especializado en contaduría y administración (BECA). En R. Simbaña Q. (Ed). *Elementos de educación: entre la innovación didáctica y la reflexividad profesional*. (pp. 147-175). Religación Press; Atik Editorial <http://doi.org/10.46652/religacionpress.141.c105>



Introducción³

Las emociones están presentes en la vida del ser humano, son indispensables para poder lograr un equilibrio interno y a su vez dar un sentido a la existencia. Sin embargo, el ser humano posee emociones diferentes, no obstante, define la inteligencia de lograr expresarlas de manera asertiva. En el aspecto educativo es imprescindible que no estén presentes estas emociones en el proceso de aprender, pues son estas las que fluyen a cada momento en el estudiante y se manifiestan a través de sensaciones.

En la adolescencia el estado emocional es fundamental para poder tener un buen rendimiento escolar. Si el alumno carece de una falta de equilibrio mental y psicológico, no podrá hacer frente a la mayoría de las adversidades que se le presenten.

Los alumnos del BECA; presentan las siguientes conductas de riesgo: alcoholismo, drogadicción, relaciones dependientes, cutting, ideación suicida y embarazos no planeados. La mayoría de ellos afectan en gran manera su rendimiento académico, así como su permeancia en la escuela.

Es por ello que es necesario medir cuáles son habilidades socioemocionales que poseen los alumnos del BECA ya que permitirá identificar si las desarrollan dentro de la escuela, así como fuera de ella. De igual forma es fundamental conocer si los jóvenes las conocen y las aplican, para que se pueda hacer un diagnóstico y con base a ello elaborar estrategias para trabajar dentro de la institución.

Se identificó que los estudiantes de este bachillerato no saben reconocer y controlar sus emociones. Por lo consiguiente tiene repercusiones desfavorables en su diario vivir. Es de suma importancia destacar que los jóvenes son conscientes de las emociones que experimentan sin embargo no pueden controlarlas, se les dificulta auto regularse. De igual forma no expresan sus sentimientos prefieren guardarlos para sí, y cuando deciden hacerlo no los expresan de manera asertiva. Carecen de empatía, se les dificulta ponerse en el lugar del otro. Ante esto si llegara a surgir una emergencia se sienten incapaces de poder controlarse, lo que les provoca frustración. A su vez presentan inseguridad para tomar decisiones, temen a equivocarse y es por eso que tardan en demasía para decidirse. A pesar de todo esto, logran reponerse de momentos difíciles y logran sus metas. De manera se retoma la importancia de que los alumnos reconozcan sus emociones, tomen consciencia de ellas y las fortalezcan para que tenga un beneficio no solo en lo académico si no en su vida personal y en todas las áreas en las que se desenvuelve.

3 Escrito original, derivado del proyecto de investigación: Propuesta psicopedagógica para el desarrollo de habilidades socioemocionales en los estudiantes de la especialidad económico- administrativo del bachillerato especializado en contaduría y administración de la UABJO en (2022), como requisito para optar al título de maestra en docencia del Tecnológico Nacional de México.

Marco de referencia

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

Continuamente se están sintiendo e influyen en el pensamiento y en la conducta López (2001), las define como “los estados afectivos resultantes de la percepción, que se acompañan de reacciones fisiológicas y tienen la capacidad de despertar, sostener y dirigir conductas específicas”.

Ancina (2006), refiere que las emociones tienen tres componentes: neurofisiológico, comportamental y cognitivo.

- El componente neurofisiológico: consiste en respuestas como taquicardia, sudoración, vasoconstricción, cambio en el tono muscular, secreciones hormonales, cambios en los niveles de ciertos neurotransmisores, etc.
- El componente comportamental: coincide con la expresión emocional. La observación del comportamiento de un individuo permite inferir qué tipo de emociones está experimentando.
- El componente cognitivo: Es la experiencia emocional subjetiva de lo que pasa. Permite tomar conciencia de la emoción que se está experimentando y etiquetarla, en función del dominio del lenguaje.

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

- Se tiene una mayor conciencia de los estados afectivos que en edades anteriores y hacen más referencia a estados mentales a la hora de explicar sus emociones.
- Se ha desarrollado una mayor comprensión de las emociones de los demás, siendo el adolescente mucho más sensible a qué características personales de los otros pueden influir en la modulación de su respuesta emocional.
- El mayor avance de su pensamiento hipotético permite al adolescente considerar la influencia de múltiples factores personales en las reacciones de los demás. A su

vez, posee más capacidad para indagar y recabar información sobre las personas a la hora de inferir y explicar emociones complejas.

- Negocia y mantener relaciones interpersonales en presencia de fuertes emociones.
- Sobrellevar la excitación emocional de las experiencias que despiertan empatía y simpatía.
- Utiliza las habilidades cognitivas para obtener información sobre la naturaleza y fuente de las emociones.

Es por ello, que las emociones en el ser humano, no sólo desarrollan la inteligencia racional sino también la inteligencia emocional, puesto que ambas permitirán resolver los problemas más o menos complejos que implica vivir en la sociedad, ya que la competencia emocional proporciona la capacidad para actuar de forma eficaz ante la diversidad de situaciones en que se encuentra el ser humano.

Por tanto, el fin de la educación es la formación integral y global de la persona, forzoso y obligado es, por parte de todos los agentes educativos, centrarse no sólo en el desarrollo intelectual, sino también potenciar el desarrollo emocional.

Adicionalmente las habilidades socioemocionales hacen referencia a las herramientas que permiten a las personas entender y regular sus emociones, comprender las de los demás, sentir y mostrar empatía por los otros, establecer y desarrollar relaciones positivas, tomar decisiones responsables, así como definir y alcanzar metas personales (CASEL, 2017). Si se hace uso de ellas dentro del aula tiene los siguientes beneficios: comprender y manejar sus emociones, tener consideración, atención y cuidado hacia los demás, construir una identidad sana, tomar decisiones responsables, manejar situaciones complicadas de manera constructiva y establecer relaciones positivas.

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

Por tal motivo, facilitar el desarrollo de las HSE de los jóvenes desde el ámbito educativo es fundamental, ya que éstos atraviesan por un momento crucial en el que deben tomar decisiones que tendrán un impacto determinante en su futuro. En otras palabras, los estudiantes que adquieren HSE se llevan bien con otras personas, trabajan cooperativamente, identifican estrategias para resolver problemas, saben cuándo y dónde pedir ayuda, y están más motivados para aprender.

No existe una fórmula única para desarrollar el aprendizaje socioemocional de los estudiantes en el contexto de la escuela y en el aula. En su lugar, nos encontramos con una gran diversidad de estrategias que se han asociado a una mayor asistencia escolar, mayor involucramiento en el aula, y una mayor resolución de conflictos entre pares.

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

En el caso de México, con la introducción del Modelo Educativo 2017, se reconoce el papel crucial que estas habilidades no cognitivas juegan para el desarrollo integral de las personas. Para lograr que los maestros puedan transmitir a sus estudiantes la importancia de las HSE, es indispensable capacitarlos y brindarles herramientas pedagógicas que les permitan no sólo enseñar los conceptos básicos, sino que también puedan modelar el aprendizaje socioemocional en el aula.

Ejemplos de habilidades socioemocionales:

Empatía. Participación afectiva de una persona en una realidad ajena a ella, generalmente en los sentimientos de otra persona.

Inteligencia emocional. La inteligencia emocional es la habilidad social de una persona para manejar los sentimientos y emociones, discriminar entre ellos y utilizar estos conocimientos para dirigir los propios pensamientos y acciones.

Asertividad. Habilidad para ser claros, francos y directos, diciendo lo que se quiere decir, sin herir los sentimientos de los demás ni menospreciar la valía de los otros, sólo defendiendo sus derechos como persona.

Capacidad de escucha. Ser capaz de escuchar con comprensión y cuidado, entendiendo lo que la otra persona quiere decir y transmitiendo que hemos recibido su mensaje.

Capacidad de comunicar sentimientos y emociones. Poder manifestar ante las demás personas nuestros sentimientos de una manera correcta, ya sean positivos o negativos.

Capacidad de definir un problema y evaluar soluciones. Habilidad social de una persona para analizar una situación teniendo en cuenta los elementos objetivos, así como los sentimientos y necesidades de cada uno.

Negociación. Capacidad de comunicación dirigida a la búsqueda de una solución que resulte satisfactoria para todas las partes.

Modulación de la expresión emocional. Habilidad de adecuar la expresión de nuestras emociones al entorno.

Responsabilidad. Capacidad existente en todo sujeto activo de derecho para reconocer y aceptar las consecuencias de un hecho realizado libremente.

Resiliencia. Capacidad de sobreponerse a momentos críticos y adaptarse luego de experimentar alguna situación inusual e inesperada.

Actitud. Procedimiento que conduce a un comportamiento en particular.

Autoestima. Conjunto de percepciones, pensamientos, evaluaciones, sentimientos y tendencias de comportamientos dirigidos hacia uno mismo, hacia nuestra manera de ser, y hacia los rasgos del propio cuerpo y del carácter.

Factores de riesgo en los adolescentes

La adolescencia tiene una importancia en el desarrollo de los individuos y de las sociedades. No sólo es una etapa formativa que prepara a los jóvenes para la vida, también representa un sector de población determinante en el escenario demográfico del país. Hasta hace un tiempo se percibía a la adolescencia como una etapa del desarrollo en la que no sólo se presentaban cambios físicos y psicológicos, sino también se incrementaba factores de cometer conductas de riesgo. En la actualidad los jóvenes representan casi el 10% de la población (INEGI, 2010). Los jóvenes están más vulnerables emocionalmente de padecer trastornos mentales, debido a las condiciones de vida actuales que acentúan peligrosamente algunos rasgos de la conducta.

En este contexto, la adolescencia se encuentra actualmente asociada a la presencia de riesgos como: consumo de tóxicos, embarazos, ideación suicida, adicciones, deserción escolar, entre otros. Esto trae consecuencias no solo de salud si no educativas y sociales. Según menciona Casullo (2000) la adolescencia se caracteriza por el inicio de algunas actividades amenazantes.

Existe un incremento del 50% en los países, así como estrés, ansiedad, depresión, consumo de drogas y violencia en los jóvenes. Violencia en varias manifestaciones como: intrafamiliar escolar, género, entre otras (Alzina, 2020). Todos estos incrementos no están siendo atendidos en la escolarización obligatoria. Cuando debería ser una prioridad en los sistemas educativos del mundo. Los estudiantes son analfabetas emocionales debido a que conocen sus emociones, no toman conciencia de ellas y por lo tanto no las saben expresar.

Desde una perspectiva preventiva Cassullo (2011), plantea la necesidad de estudiar las emociones y su relación con las conductas de riesgo en los adolescentes. En este sentido, la percepción del autocontrol frente a diversas situaciones de riesgo permite conocer en qué medida los adolescentes pueden anticiparse y/o evitar el compromiso con el riesgo.

Algunos autores sugieren que los jóvenes con menos inteligencia emocional se implican más en conductas autodestructivas. Ante esto, los adolescentes con una mayor capacidad para manejar sus emociones son más capaces de afrontar hechos adversos y estresantes en su vida cotidiana facilitando un mejor ajuste psicológico y teniendo así un menor riesgo. Como refiere Nolfi (2002) las emociones de los estudiantes constituyen un factor determinante en la construcción de sus aprendizajes: cuando ellos contextualizan sus emociones habrá aspectos prioritarios para mejorar la calidad de los aprendizajes.

El autor Berrocal (1999), destaca que los adolescentes con un mayor repertorio de competencias afectivas basadas en la comprensión, manejo y regulación de sus propias emociones no necesitan de reguladores externos (tabaco, alcohol y drogas ilegales) para reparar los estados de ánimo negativos provocados por la variedad de eventos vitales y acontecimientos conflictivos a los que se exponen en esas edades.

Competencias emocionales

El concepto competencia se ha desarrollado desde la década de los veinte en gran parte del mundo, principalmente en Inglaterra, Alemania y estados unidos. Sin embargo, en la última década ha cobrado mayor importancia y relevancia en el nivel educativo de México.

Existen varias definiciones para el concepto de competencia debido a su ambigüedad en relación con las teorías de aprendizaje y con otros enfoques innovadores del aprendizaje (Mulder, 2008) incorpora los siguientes significados que pertenecen a una competencia:

- Habilidad periférica (competencia) versus habilidad principal (competencia principal)

- Orientación de la competencia hacia funciones versus hacia roles.
- Representación de la competencia en términos de conocimiento versus de habilidad
- Focalización de la competencia sobre el comportamiento versus la capacidad.
- Persona versus sistema como portador de la competencia.
- Ámbito de la competencia específica versus general

Por lo que, el concepto de competencia es multidimensional y el uso específico del concepto depende del contexto de los usuarios. Define Mulder (2008), a la competencia como un sinónimo de habilidad, aptitud, destreza, dominio, atribución, disposición o idoneidad, con la consigna de que sea demostrable en un contexto, si bien es inseparable de la acción y el conocimiento. Ahora bien, la competencia subyace no solo bajo las acciones del individuo, sino también bajo sus potencialidades y la influencia que el ambiente ejerce sobre él.

Alzina (2019), define a las competencias emocionales como un subgrupo de las competencias personales y se estructuran en: la conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencia social, habilidades de vida y bienestar. Estas con un conjunto de conocimientos y actitudes necesarios para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales de las personas.

Las cinco dimensiones y las habilidades asociadas son:

- Autoconocimiento: Implica desarrollar la atención sobre los propios procesos cognitivos y emocionales, y expresar las emociones adecuadamente. La finalidad del autoconocimiento es aceptarse y valorarse a sí mismo, y fortalecer el sentido de identidad.
- Autorregulación: Permite modular los propios pensamientos, emociones y conductas; implica controlar los impulsos, tolerar la frustración, perseverar en el logro de objetivos, postergar la necesidad de recompensas inmediatas, manejar la intensidad y duración de las emociones, e incluso lograr que surjan voluntariamente las constructivas.
- Autonomía: Favorece tomar decisiones y actuar de forma responsable, considerando no sólo el bien para sí mismo, sino también para los demás, y asumiendo conscientemente las consecuencias previsibles de los actos.

- **Empatía:** Implica la capacidad de percibir, identificar y comprender elementos afectivos, conductuales y actitudinales que comunica el otro, verbal o no verbalmente. Es un elemento imprescindible para crear relaciones interpersonales sanas. Implica bienestar y trato digno hacia otras personas.
- **Colaboración:** Se define como el conjunto de habilidades que desarrolla una persona para establecer relaciones armónicas con los demás que lleven a la consecución de metas grupales.

En CASEL (2017), se han identificado cinco competencias básicas de SEL:

CONSCIENTE DE SI MISMO: La capacidad de reconocer con precisión las emociones y pensamientos de uno y su influencia en el comportamiento.

AUTOCONTROL: La capacidad de regular eficazmente las emociones, los pensamientos y los comportamientos en diferentes situaciones. Esto incluye manejar el estrés, controlar los impulsos, motivarse a sí mismo y establecer y trabajar hacia el logro de metas personales y académicas.

CONCIENCIA SOCIAL: La capacidad de tomar la perspectiva y empatía con otros de diversos orígenes y culturas, entender las normas sociales y éticas para el comportamiento y reconocer los recursos y apoyos de la familia, la escuela y la comunidad.

HABILIDADES DE RELACIÓN: La capacidad de establecer y mantener relaciones saludables y gratificantes con diversos individuos y grupos. Esto incluye comunicarse claramente, escuchar activamente, cooperar, resistir la presión social inapropiada, negociar conflictos de manera constructiva y buscar y ofrecer ayuda cuando sea necesario.

TOMAR DECISIONES DE MANERA RESPONSABLES: La capacidad de tomar decisiones constructivas y respetuosas sobre el comportamiento personal y las interacciones sociales basadas en la consideración de los estándares éticos, las preocupaciones sobre la seguridad, las normas sociales.

Metodología

El B.E.C.A. es un bachillerato que pertenece a la Facultad de Contaduría y Administración de la Universidad Autónoma “Benito Juárez” de Oaxaca, actualmente es especializado en ciencias y humanidades. Cuenta con aproximadamente 400 alumnos, 350 de turno matutino y 150 del turno vespertino.

Para esta investigación fue necesario tomar una muestra de 158 alumnos del turno matutino y vespertino. De los cuales participaron jóvenes que cursan el primero, segundo, cuarto, quinto y sexto semestre. De la especialidad económico-administrativo. Conviene señalar que, la mayor participación fue del turno matutino.

Al ser un estudio tipo cualitativo, con el método dialéctico-crítico, se realizó un cuestionario el cual contiene 27 preguntas que miden las siguientes habilidades: autoconciencia, auto regulación, autonomía, empatía, competencia social, autoestima, comunicación asertiva y resiliencia. Fue elaborado como un inventario en el programa Gmail. Cada pregunta tiene un valor numérico, que al ser recolectados los datos se vaciaron en el programa Excel para su análisis descriptivo.

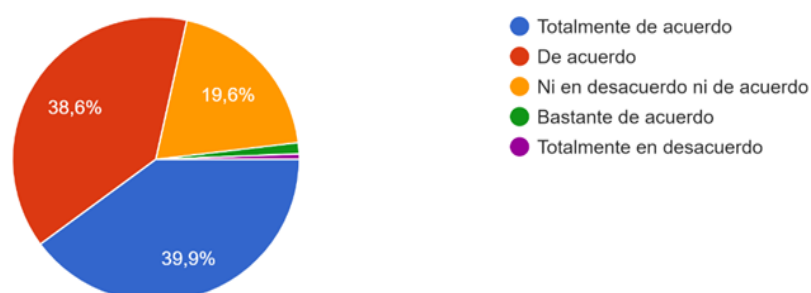
Los cuestionarios se realizaron de manera virtual por grupos de 15 participantes. Previamente se practicó una entrevista en la cual se les explicó el tipo de preguntas, así como las instrucciones para su adecuada contestación. Se reunió toda la información obtenida a través de los resultados obtenidos del cuestionario, aplicado a 158 alumnos de ambos turnos. Se utilizó la escala de Likert debido a que la calificación que se utiliza para cuestionar al alumno, es sobre su nivel de acuerdo o desacuerdo con una declaración. De igual forma, este instrumento es útil para medir reacciones, actitudes y comportamientos de una persona. Esta escala asume que la fuerza e intensidad de la experiencia es lineal, por lo tanto, va desde un totalmente de acuerdo a un totalmente desacuerdo, asumiendo que las actitudes pueden ser medidas.

Resultados

A continuación, se muestran los gráficos de cada competencia medida y sus respectivos resultados obtenidos del cuestionario.

Autoconciencia

1.Soy consciente de las emociones que presento durante el día
158 respuestas

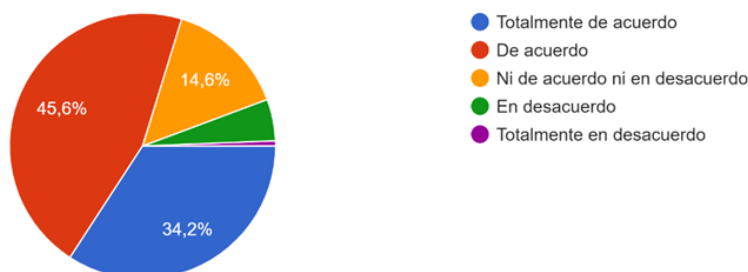


Fuente: Elaborado por el investigador con datos del cuestionario aplicado.

Como se observa 38.6% de alumnos son totalmente conscientes de las emociones, por lo que, un porcentaje del 19.6% está ni en desacuerdo ni de acuerdo

2. Puedo identificar las diferentes emociones que suelo tener durante el día.

158 respuestas

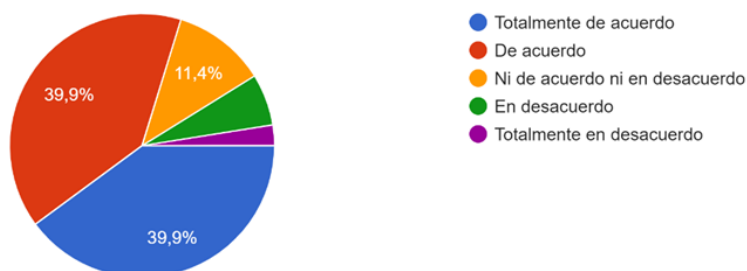


Fuente: Elaborado por el investigador con datos del cuestionario aplicado.

Como muestra la siguiente gráfica el 45.6% de los alumnos está de acuerdo que pueden identificar las diferentes emociones que surgen durante del día. Un 34.2% está totalmente de acuerdo, mientras que un 14.6% está ni de acuerdo ni en desacuerdo.

3. Cuando surge una emoción puedo experimentarla en mi cuerpo (dolor de cabeza, sensación de vacío en el estómago, etc.)

158 respuestas



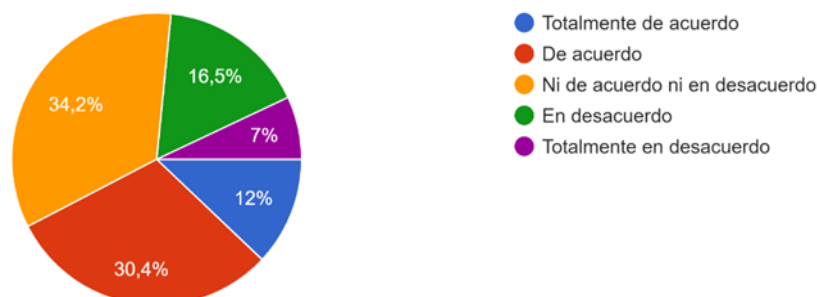
Fuente: Elaborado por el investigador con datos del cuestionario aplicado.

Por otro lado, el 39.9% cuando surge una emoción son capaces de experimentarla en su cuerpo en forma de sensaciones como: dolor de cabeza, de vacío en el estómago, escalofríos, tensión. Esto es de gran relevancia pues es un dato importante pues los estudiantes son conscientes no solo de las emociones que presentan, si no que también las sensaciones que provocan a nivel corporal.

Autoregulación

4. Puedo controlar mis emociones

158 respuestas

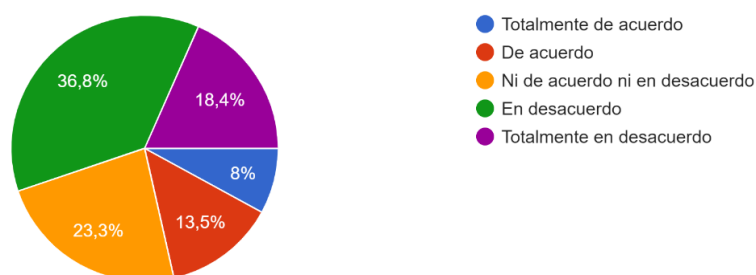


Fuente: Elaborado por el investigador con datos del cuestionario aplicado.

Como se puede observar 34.2% de los estudiantes están ni de acuerdo ni en desacuerdo la manifestar que pueden controlar sus emociones. Este resultado obliga a prestar atención pues es un porcentaje alto. Solamente un 12% si puede controlar las emociones que experimenta.

5. Dejo que me controlen mis emociones (rompo cosas si me enojo, me desbordo llorando, etc.)

163 respuestas

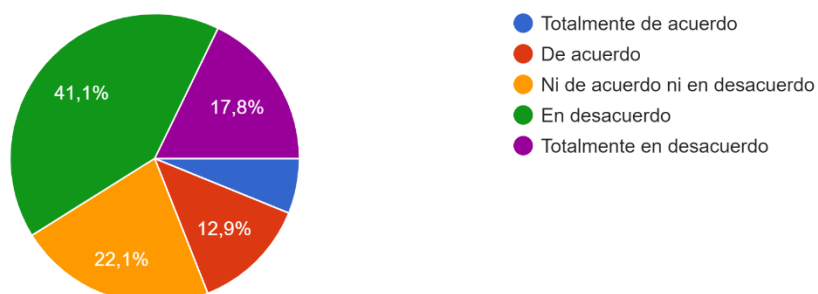


Fuente: Elaborado por el investigador con datos del cuestionario aplicado.

El 23.3% de los jóvenes se encuentra ni de acuerdo ni en desacuerdo que al no poder controlar las emociones, dejan que las emociones los controlen al grado de llegar a romper cosas, desbordarse en llanto. El 36.8% esta en desacuerdo, mientras que un 18% esta en totalmente en desacuerdo.

6. Tiendo a perder el control durante las emergencias

163 respuestas

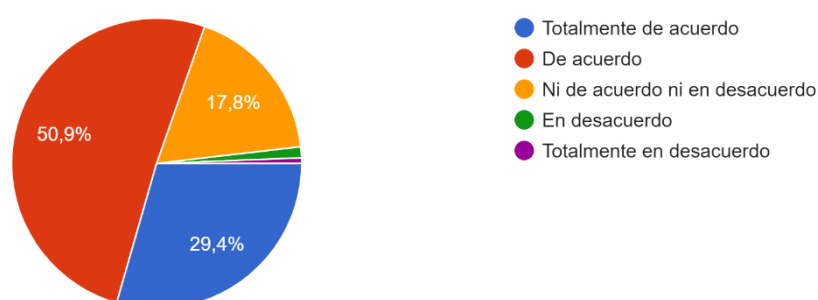


Fuente: Elaborado por el investigador con datos del cuestionario aplicado.

El 41.1% de los estudiantes esta en desacuerdo, que ante una emergencia pierda el control, dato que es de gran utilidad pues es una información de relevancia que favorece a los alumnos. Sin embargo el item de estar ni de acuerdo ni en desacuerdo, se mantiene en un 22.1% a diferencia de un 12.9% que si estan de acuerdo al reconocer su falta de autocontrol.

7. Persevero en el logro de mis objetivos

163 respuestas

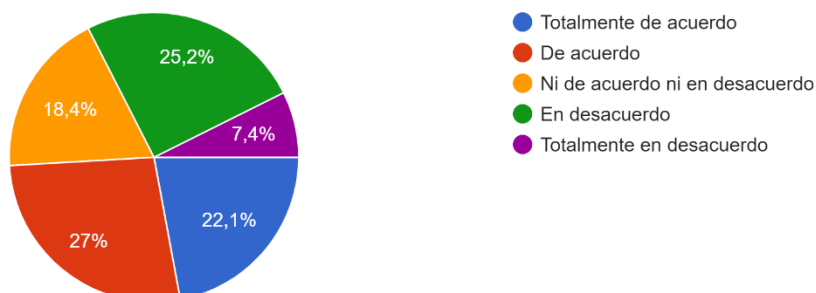


Fuente: Elaborado por el investigador con datos del cuestionario aplicado.

El 50.9% de los alumnos esta de acuerdo que son perseverantes en el logro de sus objetivos, el cual es un porcentaje elevado donde muestra que los jóvenes logran las metas que se proponen, cantidad que trae satisfacción.

8.Me frustro con facilidad

163 respuestas



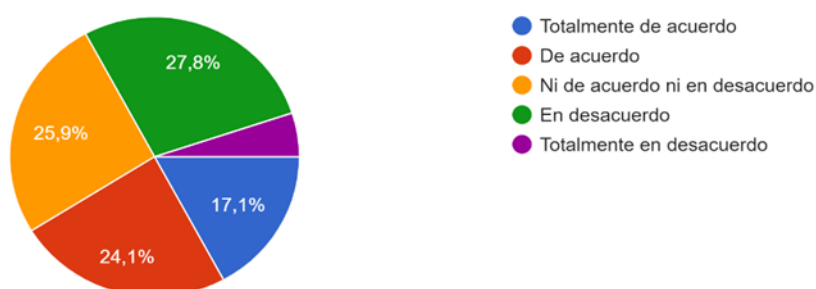
Fuente: Elaborado por el investigador con datos del cuestionario aplicado.

El 27.7% de los estudiantes refiere frustrarse con facilidad, el 22.1% está totalmente de acuerdo, el 18.4% ni en desacuerdo ni de acuerdo, y un 25.2% esta en desacuerdo. Estas cantidades son en gran manera importantes de tomar en cuenta en la realización de esta investigación.

Autonomía

9.Se me dificulta tomar decisiones

158 respuestas

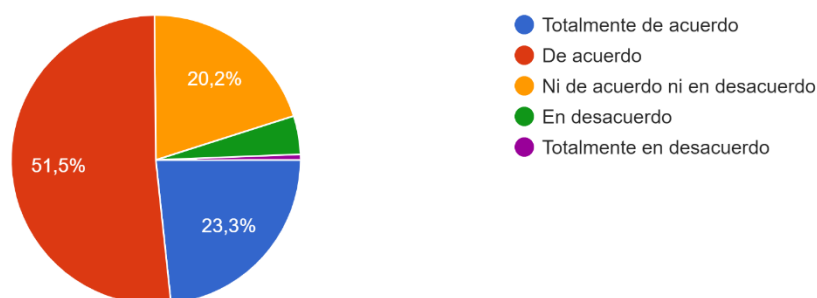


Fuente: Elaborado por el investigador con datos del cuestionario aplicado.

En cuanto a esta habilidad socioemocional el 27.8% está en desacuerdo, 25.9% está ni en de acuerdo ni en desacuerdo cuando manifiestan tener dificultad para tomar decisiones, el 24.1% está de acuerdo, el 17.1% de la población está totalmente de acuerdo.

10. Busco rápidamente soluciones a los problemas que se me presentan

163 respuestas

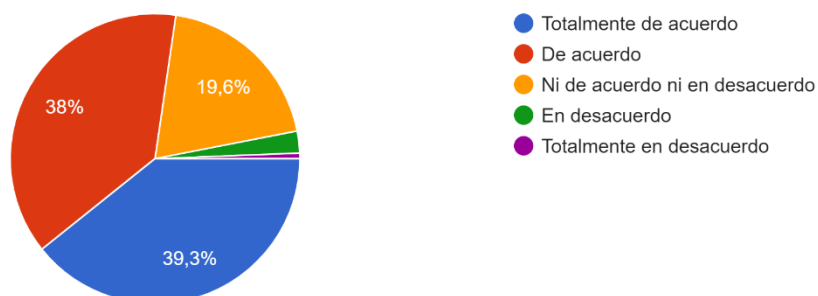


Fuente: Elaborado por el investigador con datos del cuestionario aplicado.

A continuación, se puede observar que el 51.5% manifiesta estar de acuerdo que en buscar rápidamente una solución a los problemas que se le presentan. El 23.3% se encuentra totalmente de acuerdo, dejando un 20.2% que esta ni de acuerdo ni en desacuerdo.

11. Me comprometo a terminar mis tareas de la escuela

163 respuestas



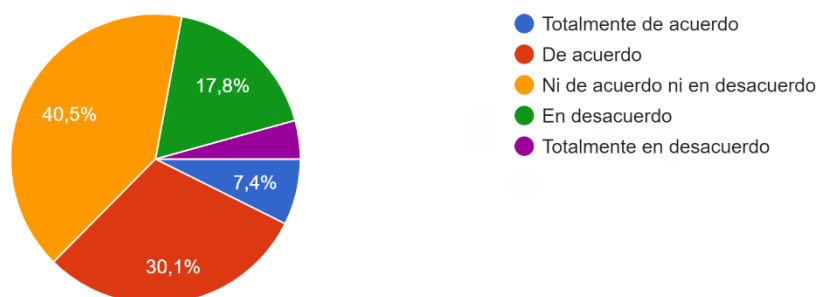
Fuente: Elaborado por el investigador con datos del cuestionario aplicado.

Este grafico describe que 39.9% se encuentra totalmente de acuerdo al comprometerse al terminar tareas de la escuela, el 38% está de acuerdo y el 19.6% ni de acuerdo ni en desacuerdo. Información útil y positiva pues su puede ver que existe un nivel de elevado de responsabilidad en los alumnos.

Empatía

13. Cuando se me presenta un conflicto con alguien me es fácil ponerme en el lugar del otro

163 respuestas

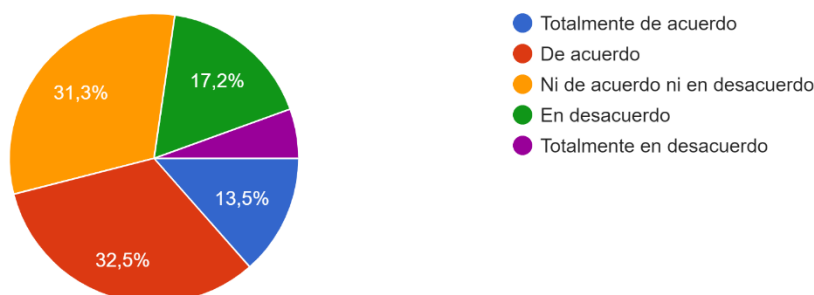


Fuente: Elaborado por el investigador con datos del cuestionario aplicado.

Este gráfico señala que es necesario presentar atención a la información que arroja, pues un 40.5 % carece de empatía, al manifestar que está ni de acuerdo ni en desacuerdo cuando se le dificulta ponerse en el lugar de otro. El 30.1% esta de acuerdo y el 17.8% refiere estar en desacuerdo.

14. Si un compañero está triste me es fácil experimentar la emoción del otro

163 respuestas

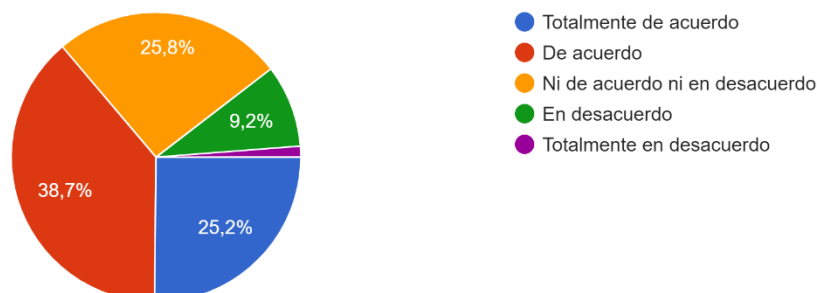


Fuente: Elaborado por el investigador con datos del cuestionario aplicado.

En lo que se refiere a la empatía el 32.5% está en desacuerdo que se le facilita experimentar la emoción de su par, el 31.3% está ni de acuerdo ni en desacuerdo, 17.2% esta en desacuerdo, finalizando con un 13.5% de los alumnos que está totalmente de acuerdo.

15. A menudo tengo sentimientos tiernos y de preocupación hacia la gente menos afortunada que yo

163 respuestas

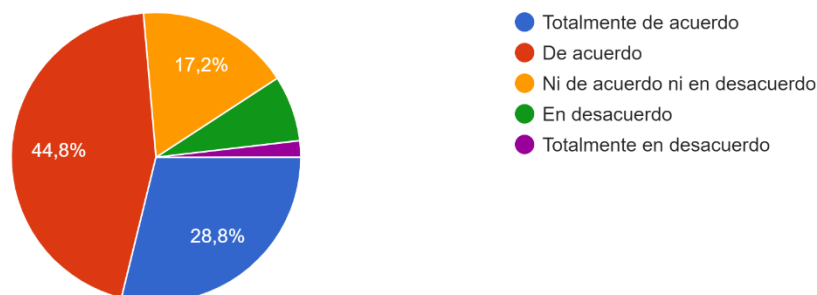


Fuente: Elaborado por el investigador con datos del cuestionario aplicado.

Se detecta que el 38.7% está de acuerdo que a menudo suelen tener sentimientos tiernos y de preocupación hacia la gente menos afortunada que el mismo, el 25.8% ni de acuerdo ni en desacuerdo, el 25.2% está totalmente de acuerdo el 9.2% está en desacuerdo.

16. Antes de criticar a alguien intento imaginar cómo me sentiría si estuviera en su lugar

163 respuestas



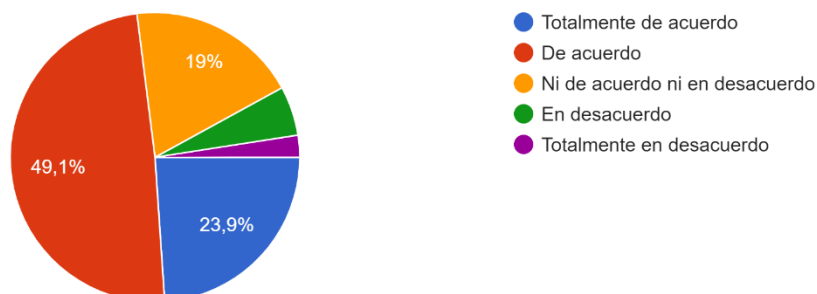
Fuente: Elaborado por el investigador con datos del cuestionario aplicado.

La siguiente información explica que el 44.8% de los estudiantes está de acuerdo que antes de criticar intenta imaginar como se sentiría si estuviera en su lugar, 28.8% está totalmente de acuerdo y el 17.2% ni de acuerdo ni en desacuerdo.

Competencia social

17. Mantengo relaciones positivas con mis compañeros de clase

163 respuestas

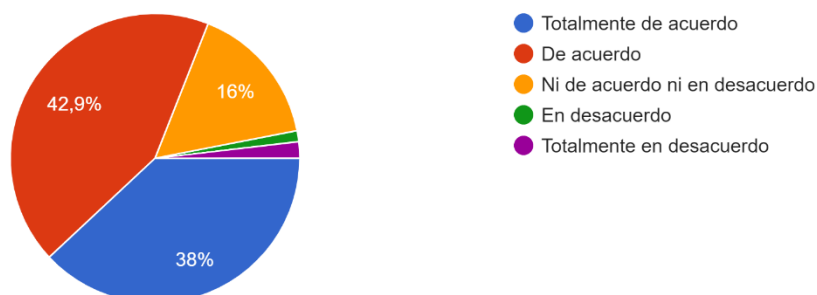


Fuente: Elaborado por el investigador con datos del cuestionario aplicado.

En cuanto a la competencia social el 49.1% está de acuerdo que mantiene relaciones positivas con los compañeros de clase, el 23.9% esta totalmente mientras que el 19% está ni de acuerdo ni en desacuerdo.

18. Mantengo relaciones positivas con mi familia

163 respuestas



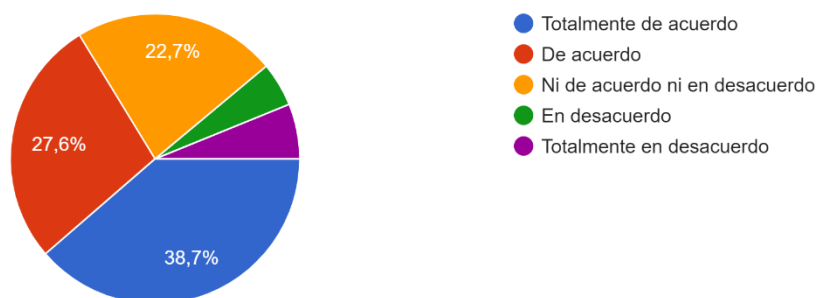
Fuente: Elaborado por el investigador con datos del cuestionario aplicado.

Es importante distinguir que el 42.9% de los jóvenes, mantienen relaciones positivas con su familia, el 38 % conservan relaciones positivas con su familia, por otro lado, el 16% está ni de acuerdo ni en desacuerdo.

Autoestima

19. Me acepto como soy

163 respuestas

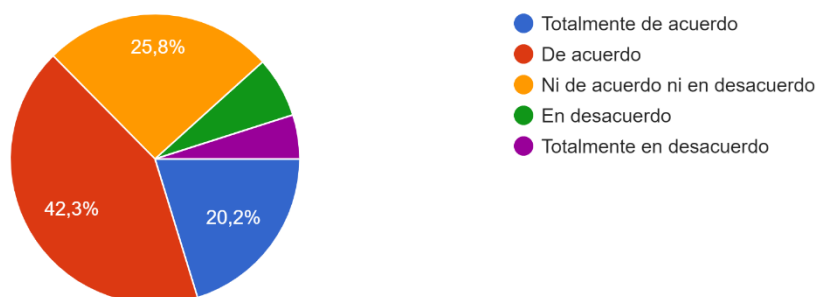


Fuente: Elaborado por el investigador con datos del cuestionario aplicado.

En esta competencia el 38.7% está totalmente de acuerdo de aceptarse a sí mismos, el 27.6% de acuerdo, mientras que el 22.7% de los adolescentes esta ni de acuerdo ni en desacuerdo.

20. Me siento valorado

163 respuestas

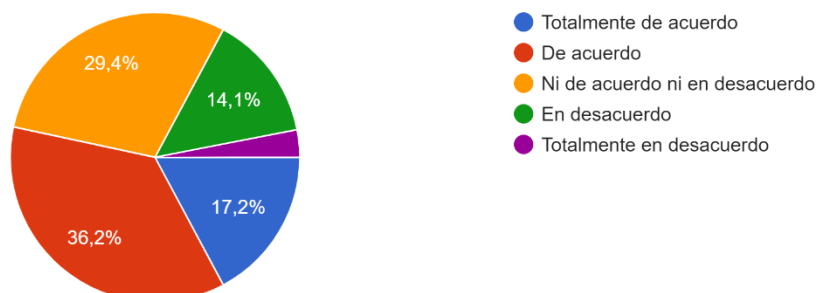


Fuente: Elaborado por el investigador con datos del cuestionario aplicado.

En lo que se refiere a la autoestima de los estudiantes, el 42.3% está de acuerdo, el 25.8% ni de acuerdo ni en desacuerdo, finalmente el 20.0% se encuentra totalmente de acuerdo en sentirse valorado.

21. A la hora de tomar decisiones, me siento seguro de mi mismo.

163 respuestas

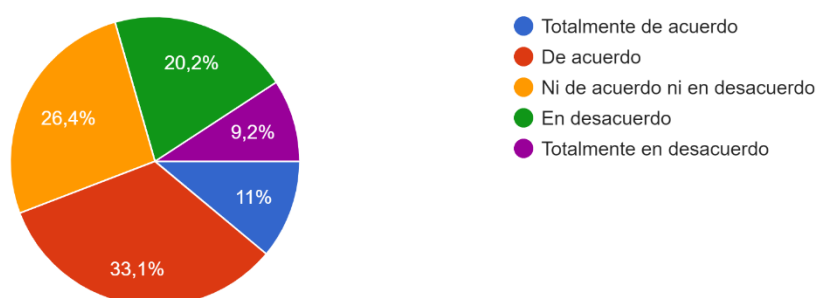


Fuente: Elaborado por el investigador con datos del cuestionario aplicado.

La siguiente imagen indica que, a los estudiantes a la hora de tomar decisiones, el 36.2% refiere estar de acuerdo de sentirse seguro de sí mismo, mientras que 29.4% está ni de acuerdo ni en desacuerdo, 17.2 está totalmente de acuerdo, y un 14.1% está en desacuerdo.

22. Expreso como me siento

163 respuestas

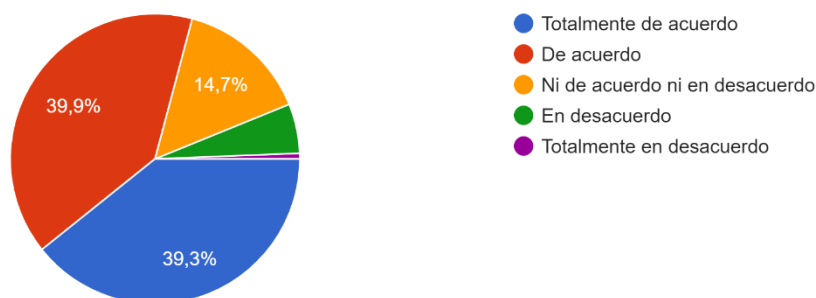


Fuente: Elaborado por el investigador con datos del cuestionario aplicado.

La siguiente ilustración describe que el 33.1% está de acuerdo, 26.4% se encuentra ni de acuerdo ni en desacuerdo, 20.2% está en desacuerdo, el 11% esta totalmente de acuerdo finalizando con un 9.2% que está en total desacuerdo, en expresar su estado emocional.

23. Me siento orgulloso de las cosas que he logrado

163 respuestas



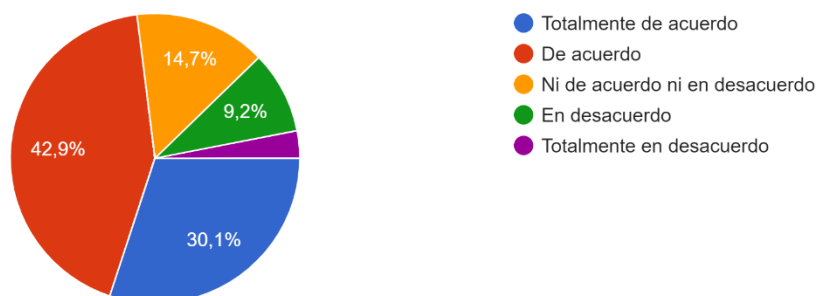
Fuente: Elaborado por el investigador con datos del cuestionario aplicado.

En esta gráfica expone que el 39.9% está de acuerdo en sentir orgullo al lograr cierto objetivo, 39.3% se encuentra totalmente de acuerdo, mientras que un 14.7% está ni de acuerdo ni en desacuerdo con esta habilidad socioemocional.

Comunicación Asertiva

24. Expreso lo que pienso, aunque sea lo contrario a lo que los demás opinen

163 respuestas



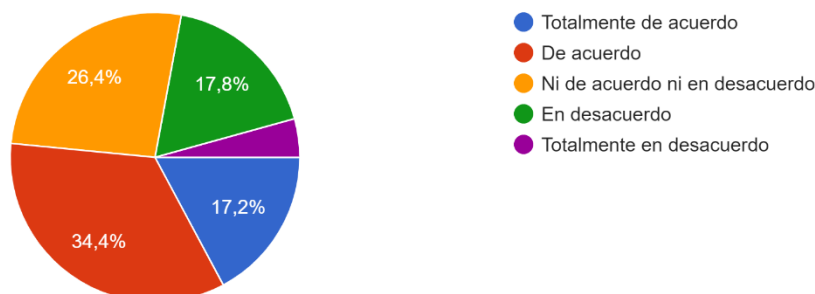
Fuente: Elaborado por el investigador con datos del cuestionario aplicado.

Se puntualiza que el 42.9% está de acuerdo en expresar pensamientos, aunque estos difieran de los demás, el 30.1% está totalmente de acuerdo, 14.7% se presenta ni de acuerdo ni en desacuerdo finalizando con un 9.2% de los jóvenes que se encuentra en desacuerdo en cuanto a la comunicación asertiva.

Resiliencia

25. Cuando tengo momentos críticos, suelo recuperarme fácilmente

163 respuestas

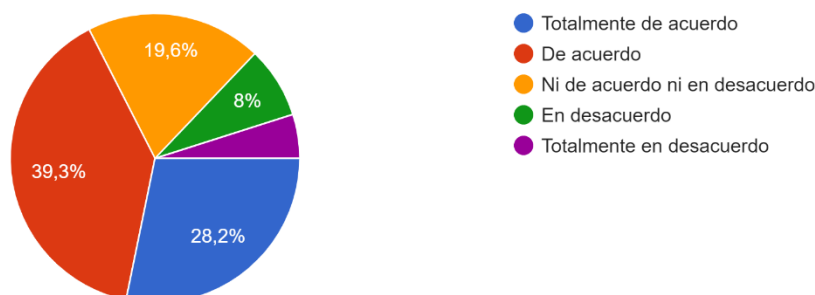


Fuente: Elaborado por el investigador con datos del cuestionario aplicado.

Se explica que el 34.4% está de acuerdo en recuperarse en momentos críticos, el 26.4% esta ni de acuerdo ni en desacuerdo, mientras que el 17.8% está en desacuerdo y el 17.2% se encuentra en total de acuerdo de recuperarse fácilmente.

26. La seguridad en mi mismo me ayuda en momentos difíciles

163 respuestas



Fuente: Elaborado por el investigador con datos del cuestionario aplicado.

La información aquí representada muestra que el 39.3% de los alumnos está de acuerdo, el 28.2% está totalmente de acuerdo, el 19.6% ni de acuerdo ni de acuerdo, y el 8% está en desacuerdo que la seguridad en los jóvenes, les ayuda en momentos difíciles.

A continuación, se explica de manera general la información obtenida de las gráficas de pastel que se muestran anteriormente. Se destaca que las competencias como son

empatía, autoestima, resiliencia, autonomía tuvieron un porcentaje muy bajo pues en los estudiantes no está desarrollada esta competencia. Ante esta información se puede ver que es necesario el fortalecimiento de estas competencias.

Gráfica 1. Fuente: Elaborado por el investigador con datos del cuestionario aplicado.



Conviene mencionar que los alumnos presentan un analfabetismo emocional como lo refiere Ancina (2006), ser conscientes de sus emociones, pueden sentir las en su cuerpo como sensaciones agradables y desagradables, pero no son capaces de poder expresarlas. Refieren que se les dificulta realizarlo en su ámbito social, familiar y escolar. Esto trae consecuencias negativas a su vida pues el no poder exponer su sentir, no ayuda a satisfacer sus necesidades emocionales, físicas y cognitivas. A consecuencia de esto, sus emociones suben de nivel provocando que se les dificulte controlarlas. Lo que ocasiona una expresión exagerada de la emoción lo que se manifiesta en arrojar cosas si se enojan, romper en llanto, etc. De allí pues, a los estudiantes se les dificulta tomar decisiones.

Cobra gran relevancia mencionar que jóvenes, cuando se le presenta un conflicto con alguien, se les dificulta ponerse en el lugar del otro. Por ejemplo, si un compañero está triste o manifiesta alguna emoción, no le es fácil experimentar la emoción de su par. Este es un dato que llama la atención, porque en caso de no tener esta competencia puede haber un aumento en la violencia, trayendo dificultades no solo de relación si no a la larga un problema social. Un porcentaje menor presentan sentimientos de preocupación hacia la gente menos afortunada que ellos, están de acuerdo que antes de criticar a alguien intentan imaginar cómo se sentirían si estuvieran en ese lugar. Estos datos son alarmantes y es necesario se trabaje esta habilidad en los jóvenes. Es pues que mediante la empatía buscamos en nuestro interior los pensamientos y emociones por las que está pasando otro ser humano con el fin de ofrecerle ayuda.

De acuerdo a lo expuesto en el párrafo anterior, si un alumno carece de esto es primordial que aprenda a hacer uso de ella pues traerá grandes beneficios tanto a el mismo como a sus compañeros. Se distingue que la hora de tomar decisiones, se sienten inseguros de mi mismos tardando en resolver alguna situación que se les presenta.

Al contrario de, lo antes mencionado, se mencionan los datos positivos que se obtuvieron. Existe un porcentaje menor de alumnos que a pesar de no poder autorregularse son capaces de lograr algunas de sus metas. Realizan un esfuerzo mayor y aunque tarden un poco más del tiempo esperado, logran los objetivos que se proponen. Pues buscan rápidamente soluciones a las dificultades que se le presentan. También es grato identificar que algunos de los estudiantes suelen tomar la iniciativa para estudiar y realizar sus tareas. Debido a que se sienten comprometidos a terminar actividades escolares.

Se distingue que, aunque es un porcentaje menor, los jóvenes mantienen relaciones positivas con sus compañeros de clase. Así como con su familia dentro del hogar, así como fuera de ella. En cuanto a su autoestima, menos de la mitad de los alumnos se siente valorado, y se aceptan como son; lo que les facilita expresar como se sienten, es decir poseen la confianza de poder manifestar sus sentimientos.

La seguridad en sí mismos les ayuda a enfrentar momentos difíciles. Favoreciendo recuperarse fácilmente ante los momentos críticos, ayudando a encontrar una salida ante lo que se les está presentando. Aunado a ello, los jóvenes suelen recuperarse fácilmente de las crisis que se les presenten. Dato que genera un aporte positivo a la investigación.

Ante estos resultados, que resultan ser en su mayoría desalentadores. Es necesario implementar de manera inmediata actividades útiles, para ayudar a fortalecer su estado emocional de los estudiantes.

Conclusiones

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

Por tal motivo, facilitar el desarrollo de las habilidades socioemocionales de los jóvenes desde el ámbito educativo es fundamental, ya que éstos atraviesan por un momento crucial en el que deben tomar decisiones que tendrán un impacto determinante en su

futuro con una mayor capacidad para manejar sus emociones son más capaces de afrontar hechos adversos y estresantes en su vida cotidiana facilitando un mejor ajuste psicológico y teniendo así un menor riesgo.

A propósito de esto, la educación basada en habilidades, destrezas y competencias orientadas a la formación de estudiantes sanos emocionalmente mejorará la calidad de su educación. Pues son, estas habilidades las que constituyen un factor determinante en la construcción de sus aprendizajes. Cuando un estudiante contextualiza las emociones habrá aspectos prioritarios para mejorar la calidad de enseñanza- aprendizaje.

Los resultados obtenidos durante esta investigación son inquietantes, pues los estudiantes carecen de una adecuada inteligencia emocional. Se les dificulta en gran manera reconocer y expresar sus emociones no solo en la escuela si no en sus hogares también. Esto repercute fuertemente en el rendimiento académico al no tener un equilibrio emocional, su estado integral se ve afectado. Los alumnos presentan analfabetismo emocional. Refieren ser conscientes de las emociones, es decir pueden sentir las en el cuerpo como sensaciones agradables y desagradables, pero no son capaces de poder expresarlas. En este contexto, se les dificulta aplicarlo en su ámbito social, familiar y escolar.

Como resultado de lo anterior, trae consigo aspectos negativos a la vida del joven, pues el no poder exponer los sentimientos, no ayuda a satisfacer las necesidades emocionales, físicas y cognitivas. A consecuencia, las emociones suben de nivel, provocando que se les dificulte controlarlas. Lo que ocasiona una expresión exagerada de la emoción lo que se manifiesta en arrojar cosas si se enojan, romper en llanto, etc. De allí pues, a los estudiantes se les dificulta autorregularse. Cobra gran relevancia, mencionar que un gran número de jóvenes cuando se le presenta un conflicto con alguien, se les dificulta ponerse en el lugar del otro. Por ejemplo, si un compañero está triste o manifiesta alguna emoción, no le es fácil experimentar la emoción de su par.

Esto es un dato que llama la atención, porque en caso de no tener la competencia de empatía puede haber un aumento en la violencia, trayendo dificultades no solo de relación si no a la larga un problema social. Un porcentaje menor presentan sentimientos de preocupación hacia la gente menos afortunada que ellos, están de acuerdo que antes de criticar a alguien intentan imaginar cómo se sentirían si estuvieran en ese lugar. Esta información es alarmante y es necesario se refuerce las siguientes habilidades en los jóvenes: empatía, autoconciencia, autoestima, autorregulación y comunicación. Es pues, que mediante estas competencias el adolescente busca en el interior los pensamientos y emociones por las que está pasando otro ser humano con el fin de ofrecerle y ofrecerse ayuda.

Al contrario de, lo antes mencionado, se mencionan los datos positivos que se obtuvieron. Existe un porcentaje menor de alumnos que a pesar de no poder autorregularse son capaces de lograr algunas de sus metas. Realizan un esfuerzo mayor y aunque tarden un poco más del tiempo esperado, logran los objetivos que se proponen. Pues buscan rápidamente soluciones a las dificultades que se le presentan. También es grato identificar que algunos de los estudiantes suelen tomar la iniciativa para estudiar y realizar sus tareas. Debido a que se sienten comprometidos a terminar actividades escolares. Se distingue que, aunque es un porcentaje menor, los jóvenes mantienen relaciones positivas con sus compañeros de clase. Así como con su familia dentro del hogar, así como fuera de ella.

Referencias

- Ausubel, D. (2000). *Adquisición y retención de conocimiento*. Paidós.
- Bauzá, J. C. (2009). Adolescencia y desarrollo emocional en la sociedad actual. *Psicología del desarrollo: infancia y adolescencia*, 235-242.
- Bauzela, E. (2000). La docencia a través de la investigación–acción. *Revista Iberoamericana de la educación*, 9.
- Bisquerra Alzina, R. (2006). *Psicopedagogía de las emociones*. Síntesis.
- Bisquerra Alzina, R. (2019). *Diálogos RIEEB – Liderazgo Emocional con Arnaldo Canales y Rafael Bisquerra*. <https://acortar.link/BY5zIy>
- Bisquerra Alzina, R. (2020, 11 de noviembre). *Dr. Rafael Bisquerra | Habilidades Socioemocionales En Los Docentes*. https://www.youtube.com/watch?v=3a_rBkmrB-c
- Carrera, B. (2001). Vygotsky: Enfoque Sociocultural. *EDUCARE, Revista Venezolana de Educación*, 5(13), 41-44. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35601309>
- Carrillo López, R. (2001). *Como desarrollar la inteligencia motivacional*. Editorial Pax México.
- CASEL. (2017). *Confident Parents Confident Kids*. <https://confidentparentsconfidentkids.org>
- Cassullo, G. (2000). Riesgos Sociales. Ambientales y percibidos. *Anuario de investigaciones*, 307-321.
- Cassullo, G. L. (2011). *Estudio de la regulación de las emociones en adolescentes, su relación con la percepción de autocontrol frente a los riesgos*. III Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XVIII Jornadas de Investigación Séptimo Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología–Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires. <https://www.aacademica.org/000-052/355>

- Cerna, M. P. (2014). Pensamiento y lenguaje. El proyecto de Vigosky para resolver la crisis de la psicología. *Tesis psicológica*, 30-57.
- Coll, C. (1998). *Los profesores y la noción constructivista. En El constructivismo en el aula*. GRAÓ.
- Edel Navarro, R. (2003). El Rendimiento Académico: Concepto, investigación y desarrollo. *REICE Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1(2). <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55110208>
- Fernández Berrocal, P., y Pamos Díaz, N. (1999). *Investigaciones empíricas en el ámbito de la inteligencia emocional, ansiedad y estrés*. *Ansiedad y Estrés*, 5(2-3), 247-260.
- Gordillo, E. (2013). *Rendimiento académico en escuelas de nivel medio superior*. *IKnvestigación educativa de la REDIECH*, 51-57.
- Ibáñez, N. (2002). Las emociones en el aula. *Estudios Pedagógicos*, 28, 31-45. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=173513847002>
- INEGI. (2010). *Resultados del censo de Población y Vivienda 2010*. <https://www.inegi.org.mx/programas/ccpv/2010/>
- Martínez Rodríguez, M. A. (1999). El enfoque sociocultural en el estudio del desarrollo y la educación. *REIDE, Revista electrónica de investigación en educación*, 1(1), 36-37. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15501102>
- Mulder, M., y Weigel, T., y Collings, K. (2008). El concepto de competencia en el desarrollo de la educación y formación profesional en algunos Estados miembros de la UE: Un análisis crítico. *Revista Profesorado revista de curriculum y formación del profesorado*, 12(3). <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/42454>
- Onrubia, J. (1998). *Enseñar: crear zonas de desarrollo próximo e intervenir en ellas*. <https://es.slideshare.net/hanyval1/lec-1-ensear-zdp>

Measurement of socioemotional skills in students of the economic-administrative specialty of the specialized baccalaureate in accounting and administration (BECA)

Medição de habilidades socioemocionais em alunos da especialidade econômico-administrativa do bacharelado especializado em contabilidade e administração (BECA)

Iris Kentya Gómez Ramos

<https://orcid.org/0009-0001-7285-9661>

Universidad Autónoma “Benito Juárez” de Oaxaca | Oaxaca de Juárez | Oaxaca

iris.gomez@fcaoax.edu.mx

Licenciada en psicología, por la universidad mesoamericana. Maestra de docencia por el tecnológico de nacional de México. Especialidad en psicoterapia gestalt, por el centro gestalt de Oaxaca. Profesor Investigador por asignatura del B.E.C.A. Facultad de contaduría y administración (FCA) de la Universidad Autónoma “Benito Juárez” de Oaxaca. (UABJO). Oaxaca, México

Abstract

Socio-emotional skills refer to the tools that allow people to understand and regulate their emotions, understand those of others, feel and show empathy for others; as well as establishing and developing positive relationships, making responsible decisions, as well as defining and achieving personal goals. Therefore, the objective of this article is to describe the socio-emotional skills that the students of the high school specializing in accounting and administration at the UABJO have to identify their emotional strengths and weaknesses, with the purpose of knowing their needs for psychological support. Therefore, it was carried out using a qualitative methodology, with the dialectical-criticism method. As a result, students lack adequate emotional intelligence. Where it is very difficult for them to recognize and express their emotions, not only at school but at home as well. Furthermore, there is a smaller percentage of students who, despite not being able to self-regulate, are able to achieve some of their goals. By making a greater effort and with prolonged time, they achieve the objectives they set.

Keywords: socioemotional skills; emotion; students; emotional intelligence.

Resumo

As habilidades socioemocionais referem-se às ferramentas que permitem que as pessoas compreendam e regulem suas emoções, compreendam as dos outros, sintam e demonstrem empatia pelos outros, bem como estabeleçam e desenvolvam relacionamentos positivos, tomem decisões responsáveis e definam e alcancem metas pessoais. Portanto, o objetivo deste artigo é medir as habilidades socioemocionais que os alunos do bacharelado especializado em contabilidade e administração da Universidade Autônoma “Benito Juárez” de Oaxaca (UABJO) possuem para identificar seus pontos fortes e fracos emocionais, com o propósito de conhecer suas necessidades de apoio psicológico. Para tanto, foi utilizada uma metodologia qualitativa, com o método dialético-crítico. O resultado foi que os alunos carecem de inteligência emocional adequada, sendo muito difícil para eles reconhecer e expressar suas emoções, não apenas na escola, mas também em casa. Além disso, há uma porcentagem menor

de alunos que, apesar de não serem capazes de se autorregular, conseguem atingir algumas de suas metas. Ao se esforçarem mais e por um período mais longo, eles atingem as metas que estabeleceram para si mesmos.

Palavras-chave: habilidades socioemocionais; emoção; alunos; inteligência emocional.



Religación **Press**

Ideas desde el Sur Global



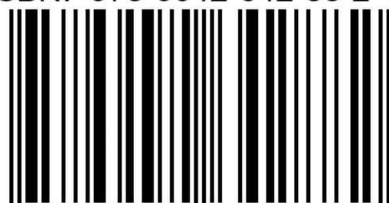
Religación
Press



ATIK
editorial



ISBN: 978-9942-642-88-2



9 789942 642882