




REVISTA DE INVESTIGACIONES DE LA UNIVERSIDAD LE CORDON BLEU

VOLUMEN 8 / NÚMERO 2 / JULIO - DICIEMBRE 2021



La planeación didáctica basada en el contexto actual, eje fundamental para el desarrollo de competencias

Calics, L. (P.95)

Artículo original

Competencias en las clases de idiomas del mundo en la virtualidad

Perdomo, A., Tarwater, A. y Gómez-Saxon, N. (P.17)

Artículo original

Hábitos nutricionales y estados emocionales en tiempos de COVID-19

Torres, Y. (P.46)

Artículo original

Una mirada a la evaluación por competencias desde el planteamiento didáctico, en la educación primaria

Gómez, N. (P.57)



Revista de investigaciones de la
UNIVERSIDAD LE CORDON BLEU

Editado por el Centro de Investigación.

Av. Salaverry 3180

Magdalena del Mar.

Teléfono: (511) 617-8310 anexo 8515

Código postal: 15076

✉: revista.cientifica@ulcb.edu.pe

ISSN: 2409-1537

Perú

Periodicidad:

La revista se publica con una periodicidad semestral, con dos números por año. El primero corresponde al periodo de enero a junio y el segundo corresponde al periodo de julio a diciembre.

Áreas:

La revista está orientada a la publicación de artículos científicos originales en las áreas de ingeniería, nutrición, ciencias de los alimentos, gastronomía, administración, ciencias sociales y ciencias experimentales.

Esta publicación ha sido creada con el propósito de contribuir al desarrollo de la investigación, la ciencia y la innovación científica en el Perú.

Y está dirigido a la comunidad académica y científica de nuestro país, principalmente a los que se encuentran vinculados a la alimentación, el turismo y la gestión empresarial y de servicios con un enfoque de desarrollo sostenible.

www.revistas.ulcb.edu.pe

Redes sociales académicas:



TABLA DE CONTENIDOS

ARTÍCULO ORIGINAL:
Competencias educativas en la modalidad virtual docentes, discentes, y el mundo laboral **05**
Lumseyfai, J., Toro, D. y Nagari, B.

ARTÍCULO ORIGINAL:
Competencias en las clases de idiomas del mundo en la virtualidad **17**
Perdomo, A., Tarwater, A. y Gómez-Saxon, N.

ARTÍCULO ORIGINAL:
Currículo por competencias visto desde la educación inclusiva: desafío que responde a los factores de exclusión e inequidad social **26**
Osorio, F.

ARTÍCULO ORIGINAL:
Competencias genéricas, competencias para la vida **37**
Sánchez, D.

ARTÍCULO ORIGINAL:
Hábitos nutricionales y estados emocionales en tiempos de COVID-19 **46**
Torres, Y.

ARTÍCULO ORIGINAL:
Una mirada a la evaluación por competencias desde el planteamiento didáctico, en la educación primaria **57**
Gómez, N.

ARTÍCULO ORIGINAL:
Convivencia escolar. Razones para la polémica de un problema actual **67**
Hernández, J., Agramonte, R. y Menéndez, E.

ARTÍCULO ORIGINAL:
La interculturalidad, perspectivas en el contexto latinoamericano **83**
Valencia, E., Méndez, J. y Vergara, S.

ARTÍCULO ORIGINAL:
La planeación didáctica basada en el contexto actual, eje fundamental para el desarrollo de competencias **95**
Calies, L.

ARTÍCULO ORIGINAL:
Desventuras de los grandes empresarios de América del Norte en la Amazonia **105**
Dourojeanni, M.

Instrucciones a los autores **115**



REVISTA DE INVESTIGACIONES DE LA UNIVERSIDAD LE CORDON BLEU

AUTORIDADES

Rector: Dr. Augusto Enrique Dalmau García-Bedoya

Vicerrectora: Dra. Bettit Karim Salvá Ruiz

Gerente general: Lic. Patricia Dalmau de Galfré

DIRECTOR Y EDITOR CIENTÍFICO

Dr. Eduardo Menéndez Álvarez
Universidad Le Cordon Bleu. Lima, Perú.

✉ revista.cientifica@ulcb.edu.pe

DIRECTOR EDITORIAL

Mg. Julio César Navarro Falconí
Universidad Le Cordon Bleu. Lima, Perú.

✉ julio.navarro@ulcb.edu.pe

COMITÉ EDITORIAL

Dr. Augusto Enrique Dalmau García-Bedoya
Universidad Le Cordon Bleu. Lima, Perú.

✉ augusto.dalmau@ulcb.edu.pe

Mg. Jorge Cerna Hernández
Universidad Le Cordon Bleu. Lima, Perú.

✉ jorge.cerna@ulcb.edu.pe

Dra. Bettit Karim Salvá Ruiz
Universidad Le Cordon Bleu. Lima, Perú.

✉ bettit.salva@ulcb.edu.pe

Dr. Filiberto Fernando Ochoa Paredes
Universidad Le Cordon Bleu. Lima, Perú.

✉ fernando.ochoa@ulcb.edu.pe

COMITÉ ASESOR

Dr. Pedro José García Mendoza
✉ pejogam@gmail.com
Universidad de Sao Paulo. Estado de Sao Paulo, Brasil.

Dr. José Mostacero León
✉ jobry1990@yahoo.com
Universidad Nacional de Trujillo. Trujillo, Perú.

Dra. Hilda Mercedes Oquendo Ferrer
✉ hilda.oquendo@reduc.edu.cu
Universidad de Camagüey. Camagüey, Cuba.

Dr. Oscar Andrés Gamarra Torres
✉ osgat77@yahoo.com
Universidad Nacional Toribio Rodríguez de Mendoza. Chachapoyas, Perú.

Dra. Daymara Rodríguez Alfonso
✉ daymara02@yahoo.es
Universidad Agraria de La Habana. San José de las Lajas, Cuba.

Dr. Jesús Edilberto Espinola Gonzáles
✉ espinolj@gmail.com
Universidad Nacional Santiago Antúnez de Mayolo. Huaraz, Perú.

Dr. Dubiel Alfonso González
✉ dubielg@unah.edu.cu
Universidad Agraria de La Habana. San José de las Lajas, Cuba.

Dr. Juan Carlos Paredes Izquierdo
✉ jparedesi@usmp.pe
Universidad de San Martín de Porres. Lima, Perú.

Dr. Angel Cobo Ortega
✉ angel.cobo@unicam.es
Universidad de Cantabria. Santander, España.

Dr. Joel de León Delgado
✉ jdeleond@usmp.pe
Universidad de San Martín de Porres. Lima, Perú.

Dr. Alejandro Narváez Liceras
✉ narvaez1002@gmail.com
Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Lima, Perú.

EDITORA EJECUTIVA

Mg. Roxana Cerda-Cosme
Universidad Carlos III de Madrid. Madrid, España.

✉ roxanacerdacosme@gmail.com

DISEÑO Y DIAGRAMACIÓN

Tec. Milagros Cerda Cosme

Nuestra revista publica artículos originales e inéditos realizados por investigadores nacionales y extranjeros, en idioma inglés o español, si usted está interesado en publicar con nosotros puede escribirnos al correo electrónico: revista.cientifica@ulcb.edu.pe

EDITORIAL

La Revista de Investigaciones de la Universidad Le Cordon Bleu presenta a los lectores un nuevo número, dedicado en esta ocasión a problemáticas actuales en la educación, la nutrición y las ciencias empresariales.

Se tratan temas relacionados con el desarrollo de competencias en diferentes niveles de enseñanza, se incluye el tema de la convivencia en instituciones educativas, así como la relación entre los hábitos nutricionales y los estados emocionales en tiempos de pandemia, se plantea un análisis de la actualidad sobre la interculturalidad en Latinoamérica y finalmente, como se va haciendo habitual en nuestra revista, un trabajo social y ecológico en el que se valoran las causas del fracaso de tres emprendimientos empresariales norteamericanos en la Amazonia, mostrando el carácter multidisciplinar de nuestra publicación científica.

En este número se publican trabajos de autores de Colombia, Estados Unidos, Panamá y Perú, mostrando en algunos temas las situaciones, miradas y análisis desde sus realidades y perspectivas de manera que se tiene una aproximación a un enfoque interamericano de los temas tratados, en muchos casos se aborda la ensayística como un tipo de texto científico que emerge en estos tiempos de limitaciones producto de la pandemia, que nos permiten tener espacios de reflexión y análisis de las diferentes realidades.

Como siempre, agradecemos las colaboraciones de los autores y los invitamos a seguir participando en nuestra publicación que se va consolidando cada año más con su participación. Muchas gracias.

Dra. Regina Agramonte Rosell
Universidad Científica del Sur

Competencias educativas en la modalidad virtual docentes, discentes, y el mundo laboral

Educational competences in the virtual modality teachers, students, and the world of work

 Jennifer Wall Lumseyfai  Diana Marcela Toro  Beatriz Elizabeth Nagari 

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

Recibido: 05/08/2021

Revisado: 20/09/2021

Aceptado: 22/09/2021

Publicado: 31/10/2021

RESUMEN

El presente artículo pretende reflexionar sobre el desarrollo de competencias en la modalidad virtual del siglo XXI a través del estudio de docentes, estudiantes y la fuerza laboral una vez completada la educación formal. Este ensayo busca interpretar cuáles de las competencias son necesarias para que los docentes enseñen de manera efectiva incluyendo las competencias relacionadas con la información previa que los docentes necesitan para una enseñanza y planificación efectivas, las competencias para la enseñanza del aprendizaje, así como el valor y evaluación de la enseñanza y el aprendizaje. En segundo lugar, este ensayo investiga las competencias del discente en el mundo virtual incluyendo: competencia pedagógica (aprender a aprender), comunicación, competencia psicológica (aprendizaje socio-emocional), competencia digital y competencia investigativa. Finalmente, el ensayo conecta las capacidades tanto de los profesores como de los estudiantes para discernir las competencias que son esenciales para la incorporación de nuestros aprendices a la fuerza laboral actual. Estas habilidades incluyen liderazgo, trabajo en grupo, educación y aprendizaje digital. Juntos, estos tres enfoques permiten un camino claro para aquellos que están enseñando cómo aprender, aquellos que están aprendiendo y aquellos que están aplicando su aprendizaje en un entorno virtual.

Palabras Clave: Competencias virtuales, aprendizaje, futuro, enseñanza.

ABSTRACT

This article aims to reflect on the development of skills in the virtual modality in the 21st century through the study of teachers, students, and the workforce after formal education is complete. This essay seeks to interpret which of the competencies are necessary for teachers to teach effectively including the competencies necessary for teaching, the prior information teachers need for effective teaching and planning, the competences for teaching learning as well as the value and evaluation of teaching and learning. Secondly, this essay

investigates the competencies of the students in the virtual world including pedagogical competence (learning to learn), communication, psychological competence (socio-emotional learning), digital competence and investigative competence. Finally, the essay connects the capacities of both teachers and students to view the competencies that are essential for today's workforce. These skills include leadership, group work, education, and digital learning. Together these three focuses allow for a clear path from those who are teaching how to learn, those who are learning, and those who are applying their learning in a virtual setting.

Keywords: Virtual competencies, learning, future, teaching.

INTRODUCCIÓN

El presente artículo se desarrolla a partir de una revisión bibliográfica, acerca de cómo el aprendizaje en la modalidad virtual incide en la promoción del desarrollo de competencias, las cuales son necesarias para la preparación de los educandos teniendo en cuenta las exigencias laborales propias del siglo XXI. Cuando se habla de competencias, lo primero que viene a la mente es el bien que han causado al proceso educativo, haciéndolo más coherente y creando una conexión “real” entre educación y fuerza laboral, así como el beneficio de proveer experiencias y prácticas de trabajo reales para los aprendices. Sin embargo, es imprescindible mencionar de igual modo los desafíos o retos que las mismas pueden causar si no hay una estructura o un seguimiento de políticas actualizadas que respondan a los cambios y situaciones propias del momento histórico que se vive.

La presente reflexión y crítica nace teniendo en cuenta que el desarrollo de competencias al igual que el uso de herramientas tecnológicas hace parte de la vida de los jóvenes de la Generación Z, es decir los nacidos a partir del año 2,000, desde su misma concepción. La relevancia de este tema se da con mayor validez dado que son ellos quienes están llenando los salones de los centros educativos de todos los niveles en la actualidad y quienes se están formando para convertirse en la siguiente fuerza laboral del siglo XXI.

Es por esto que se hace necesaria la transformación de la educación actual mediante la activación de recursos gubernamentales que permitan la capacitación de los docentes en nuevas tecnologías de la información y la comunicación, la creación y apoyo financiero de grupos de investigación educativa que desarrollen nuevas tendencias y al-



Figura 1. Competencias Requeridas por los Docentes.

Fuente: RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia (2018), 21(1).

ternativas de aprendizaje desde la aplicación en el aula y la provisión de recursos tecnológicos que permitan tanto a educandos como a educadores pasar de la teoría a la práctica.

Ante los hechos ya conocidos, y los retos que se presentan en el Siglo XXI para la educación y el desarrollo, la educación virtual se muestra como una ventana oportuna y pertinente capaz de hacer llegar la formación a cualquier nivel educativo y prácticamente a cualquier lugar del mundo con la tecnología disponible en la actualidad. La educación virtual debe considerarse en el Siglo XXI un complemento ideal para la educación tradicional. El creciente desarrollo de la misma, la necesidad de aprender a lo largo de la vida y actualizar conocimientos, así como la búsqueda del perfeccionamiento profesional en una sociedad con nuevas oportunidades, pero mayores demandas, hacen de la educación virtual el medio ideal para la adquisición de competencias en el nuevo panorama mundial. Para ello resulta fundamental la participación docente en línea con competencias estratégicas para la enseñanza y evaluación de la docencia en ambientes virtuales de modo que les ayude a fortificar e instrumentar mejoras, que se alineen a la realidad de los sistemas de educación superior. Bonilla- Romeu, (2009 p.138) expuso que todo esfuerzo por iniciar programas de educación virtual, debe estar fundamentado en los principios de calidad institucional y aquellos establecidos por los organismos acreditadores correspondientes. Mientras que Ramírez-Montoya, M. (2019) mencionó que la experiencia de utilización de tecnología en los sistemas educativos de América Latina y el Caribe en los últimos veinte años, ha mostrado poco efecto en la calidad de educación. Para ello se han elaborado tres pasos estructurados que deben perseguir los

docentes; la primera competencia es de planificación y preparación previa a la enseñanza, la segunda competencia indica la conducción del proceso enseñanza- aprendizaje, la tercera competencia muestra la valoración y evaluación del proceso enseñanza- aprendizaje.

Competencias de Planificación Previas a la Enseñanza

Es la organización sistemática de los elementos necesarios y del proceso de enseñanza y aprendizaje, secundaria a la respuesta a la modalidad de enseñanza online. Incluye el trabajo preliminar del docente para definir el programa del curso y la sesión de capacitación en relación a la competencia por negligencia del alumno, por lo que incluye la especificación de las condiciones materiales y operativas necesarias para sustentar el proceso de enseñanza, aprendizaje y su evaluación. García B. *et al.* (2018) realizaron un estudio descriptivo en el que emplearon equipos de debate y técnicas de análisis de contenido, las mismas que los llevó a la definición de las competencias previas a la enseñanza, ellos reiteraron la importancia de tener una competencia en el planteamiento del enfoque de la asignatura donde se establecen las metas generales y se relacionan con el plan de estudio. Como segunda competencia indicaron la necesidad de que el docente planee la asignatura de una manera específica que le ayude a definir el enfoque didáctico del curso y como última competencia previa a la enseñanza, el docente debe diseñar experiencias de aprendizaje donde se provea alternativas de estrategias didácticas para ayudar a los alumnos. En ese sentido, Torrealba *et al.* (2020) consideran, que las tecnologías de la información proveen estrategias pragmáticas para el desarrollo de actividades académicas, generando la interacción, destrezas comuni-

cativas, dinámicas en los contenidos de modo que contribuyan al adecuado desarrollo de los contenidos. Rodríguez y Barragán (2017 p.1) concuerdan que si los estudiantes son incentivados al Entorno Virtual de Aprendizaje (EVA), ellos podrán desarrollar sus destrezas y de consecuencia su rendimiento académico.

Competencias del Proceso de Enseñanza-Aprendizaje

Alamri y Tyler-Wood, (2017) mencionan de los resultados de varias investigaciones realizadas que de la forma en que un docente interactúa y basa su presencia en línea puede tener un efecto significativo en la experiencia de aprendizaje general de los estudiantes, ya que la calidad del aprendizaje es mayor cuando existe una presencia física (virtual) y emotiva del profesor, lo cual contrasta con aquellas situaciones en las que los estudiantes interactúan con sus compañeros sin la participación del profesor. En el estudio de García B. *et al.* (2018) se definió al proceso de Enseñanza- Aprendizaje cuando el profesor gestiona el progreso del aprendizaje; provee una introducción del curso, materiales y acceso a las TIC 's, propicia conexión de ideas, propone escenarios alternativos, aclara ideas, e impulsa a los estudiantes a pensar de una manera crítica. Como segunda competencia el docente encamina a los estudiantes a la reciprocidad didáctica de modo que los instruye a acrecentar su motivación y sus expectativas

y la última competencia se vio la importancia de agregar las formas de comunicación ya sean de conocimientos o sentimientos. En este mismo estudio de García B. *et al.* (2018) los alumnos han reportado que la presencia del profesor era intrínseca, no sólo como una presencia física-virtual e inclusive para compartir los conocimientos profesionales sino también en lo relacional donde los valores de identidad, creencias, integridad, pensamientos y emociones eran compartidos. Es decir, los alumnos han aludido a la necesidad de contar con instructores virtuales que proporcionasen una presencia personal- relacional.

Competencias de Valoración y Evaluación de Enseñanza- Aprendizaje

Contempla los mecanismos y estrategias para la evaluación de las metas, la acreditación de la materia, la satisfacción de las expectativas del propio profesor y de los alumnos, así como la valoración del impacto personal de la experiencia didáctica en línea. La atención por la evaluación de materiales en el marco de la literatura relacionada con la docencia, la organización escolar y la propia tecnología educativa es un tema con una intrínseca trayectoria de investigación y de reflexión por Rodríguez Rodríguez & Álvarez Seone, (2017). Otro tema diferente es que este grado de reflexión ha tenido sus consecuencias más directas en la práctica educativa. De hecho, gran parte de la investigación reciente parece poner



Figura 2. Desarrollo de Competencias del Discente

Fuente: RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia (2018), 21(1).

de relieve el importante grado de desconocimiento que existe actualmente sobre los modelos y guías para la evaluación de materiales, tanto en documento impreso como digital, y su uso en los sistemas educativos. Rodríguez Regueira y Rodríguez Rodríguez, (2016).

Competencia Pedagógica (Aprender a Aprender)

La llegada del siglo XXI trajo consigo una serie de cambios a nivel global en las distintas áreas de desarrollo de los seres humanos, no es una sorpresa entonces que el punto de partida de estos cambios haya sido la educación. Se hizo necesario re pensar la educación y crear nuevas alternativas que estuvieran a la altura de los cambios que esta nueva era traía consigo. Como lo describen Aristizábal Montes *et al.* (2016), la llamada Sociedad del Conocimiento cambió la visión de una educación puramente académica, a una que preparara a sus pupilos para las labores propias de los trabajos a los que se enfrentan, las habilidades clásicas quedaron de lado y se generaron expectativas de nuevas competencias propias de las exigencias del mundo laboral moderno, siendo Aprender a Aprender probablemente la más importante de ellas dentro de estas competencias. Los aprendices de hoy y fuerza laboral a futuro requieren saber cómo obtener la información y procesarla adecuadamente para transformarla en nuevo saber, es decir en nuevas ideas y formas de solucionar problemas. Es por esto que en la actualidad los empleadores prefieren a un empleado novato con aspiraciones de continuar aprendiendo y que tiene un conocimiento más holístico y diverso de su área de trabajo, por encima de uno que presentó excelencia académica, pero se ciñó al trabajo de una sola área, sin experimentar otras posibles alternativas o complementos para la misma, quedándose “estancado” en su proceso de conocimiento competencial.

Es necesario que en el proceso de Aprender a Aprender el estudiante participe en una serie de etapas que le permitan transformarse en un individuo más independiente y consciente de su propio aprendizaje, identificando de esta manera sus fortalezas y de igual manera las competencias que requieren una mayor expansión del conocimiento o una práctica más profunda, lo que a largo plazo le permitirá estar mejor preparado para el mundo laboral actual; Aristizábal Montes *et al.* (2014) proponen que “Aprender a aprender consiste en utilizar de manera adecuada estrategias de aprendizaje cognitivas y metacognitivas para ser más eficientes aprendiendo”, de igual manera coinciden en que existen unas características generales que representan las necesidades propias del Aprender a Aprender como son:

1. Metacognición, la cual propone una reflexión individual del discente alrededor de su propio aprendizaje; esto implica según Valenzuela (2019), la participación activa, consciente, intencional y estratégica del aprendiente.
2. Estrategias de estudio de acuerdo con el tema abordado, como lo explica Vera Sagredo (2019) múltiples autores han coincidido en afirmar que las estrategias de aprendizaje son habilidades cognitivas complejas las cuales le permiten al aprendiz desarrollar procesos mentales que les permitan reconocer, entender y adoptar la información requerida para su proceso de aprendizaje.
3. Contar con un asesor/ guía, al respecto Arteaga *et al.* (2016) explican que es necesario permitir que el estudiante sea el protagonista de su proceso de aprendizaje en el cual él realice una *búsqueda reflexiva del conocimiento* que no tiene mientras recibe una orientación que le ayude a

identificar los aspectos en los cuales requiere mayor trabajo o aquellos que le hacen falta.

4. Práctica continua, la cual es la base del mantenimiento y fortalecimiento de las competencias adquiridas a largo plazo, tal y como lo explican Ríos Muñoz & Herrera Araya (2017) “Las competencias adquieren sentido en la acción y práctica a partir de la experiencia”.

Competencia Comunicativa

La educación por competencias presenta al estudiante en la modalidad virtual verdaderos desafíos para el proceso de aprendizaje en cuanto al desarrollo de su competencia comunicativa, por un lado, los estudiantes se han tenido que ver enfrentados a nuevos escenarios de comunicación virtual a raíz de la pandemia por COVID-19 los cuales no son los más óptimos, pero, que dan una oportunidad de solventar la crisis educativa actual mediante nuevos y diferentes escenarios de comunicación oral. Por otro lado, si bien es cierto que la comunicación es principalmente escrita, también es cierto que la misma debe estar compuesta de argumentos y contra argumentos que posean bases teóricas relevantes y que además se encuentren descritas en un lenguaje coherente, cohesivo y respetuoso de la audiencia para la que se produce. Estos aspectos pueden presentar dificultades para aquellos discentes para quienes la competencia comunicativa tanto oral como escrita no es innata, como lo explican Valdez-Esquivel & Pérez-Azahuanche (2021), es evidente que algunas personas presentan mayores dificultades para comunicarse que otras, ¿significa esto entonces que las que tienen mayor habilidad en este proceso no necesitan ningún tipo de preparación?, por el contrario, estas habilidades deben ser practicadas constantemente para alcanzar su mayor potencial y en el caso opuesto la ejercitación permitirá mostrar

progreso durante el proceso de aprendizaje.

Es importante recordar que las competencias comunicativas en ambientes presenciales y virtuales son y seguirán siendo la necesidad fundamental-social por excelencia de los seres humanos, pues éstas son las que producen y permiten la interacción entre grupos interdisciplinarios, la exposición de ideas y por último la toma de decisiones conjuntas en pro de las diferentes dimensiones de la sociedad a nivel global; al respecto Morales Mantilla (2011) describe que, según el ICFES (Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior) existen tres competencias básicas que se deben potenciar dentro de la dimensión comunicativa a saber Interpretación, Proposición y Argumentación, explica además que en ambientes virtuales las competencias comunicativas poseen un sentido y relevancia especiales para el aprendiz y es justamente por esto que las mismas deben promoverse de manera contextualizada para asegurar el éxito formativo en la modalidad virtual.

Competencia Psicológica (Aprendizaje Socio-Emocional)

Si bien es cierto que preparar a las generaciones presentes para los futuros retos del mundo globalizado es una meta continua de la educación, también es cierto que la más importante de estas competencias deberá ser la de aprender a cuidar de sí mismos tanto física como mentalmente. No serviría de nada tener una planta sin tener tierra, tener computador sin tener batería, tener el cuerpo sin tener el cerebro. Es por esto que los gobiernos a nivel mundial se han puesto en la tarea de desarrollar en los estudiantes desde edades tempranas habilidades socio emocionales que les brinden a nuestros aprendices, la resiliencia necesaria para afrontar los retos laborales del siglo XX, así lo enfatizan Guevara Benitez *et al.* (2020)

cuando explican las ideas presentadas por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 2015), quienes describen la violencia, el bajo desempeño escolar, y los problemas emocionales y de salud mental como las principales causas de delincuencia y suicidio en países latinoamericanos, sin descartar que estos problemas también se presentan en países más desarrollados como los Estados Unidos. Es por esto que a nivel mundial se está promoviendo el desarrollo de habilidades socio emocionales en todos los niveles educativos, sabiendo que estas mejoran la percepción personal, la calidad de vida, la reducción de la violencia y por último el clima social de los ciudadanos del planeta.

Competencia Digital

Sin lugar a dudas la competencia digital es uno de los requerimientos básicos con los que cualquier aprendiz del siglo XXI debe contar, tal y como lo explica el Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y Formación del Profesorado (2017, p. 12) “puede definirse como el uso creativo, crítico y seguro de las tecnologías de información y comunicación para alcanzar los objetivos relacionados con el trabajo, la empleabilidad, el aprendizaje, el tiempo libre, la inclusión y la participación en la sociedad”. Es así como, la competencia digital no se refiere meramente al uso de

un computador y sus programas, si no al aprovechamiento de este recurso para la investigación, análisis, discusión y distribución de la información que allí se da, generando cambios en los distintos niveles de la sociedad de manera local, regional, nacional e internacional.

Competencia Investigativa

Las competencias investigativas según George Reyes *et al.* (2019) son habilidades de indagación que permiten al educando la resolución de problemas referentes al asunto que se esté tratando, esta actividad se realiza mediante el uso intencional de procesos cognitivos, los cuales incluyen la búsqueda, recuperación, generación, organización, sistematización y análisis de información. En la actualidad las competencias investigativas se encuentran directamente ligadas al uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), dado a que la mayoría de los educandos en edad estudiantil de cualquier nivel educativo nacieron o crecieron en la era de la tecnología y por ende, no conocen un mundo sin ella, al respecto Reiban (2018) citado por George Reyes *et al.* (2019, p. 68) asegura que “las TIC posibilitan el desarrollo de competencias estrechamente vinculadas con el proceso de investigación y con los productos parciales que necesitan generarse durante el trayecto formativo de los estudiantes”.

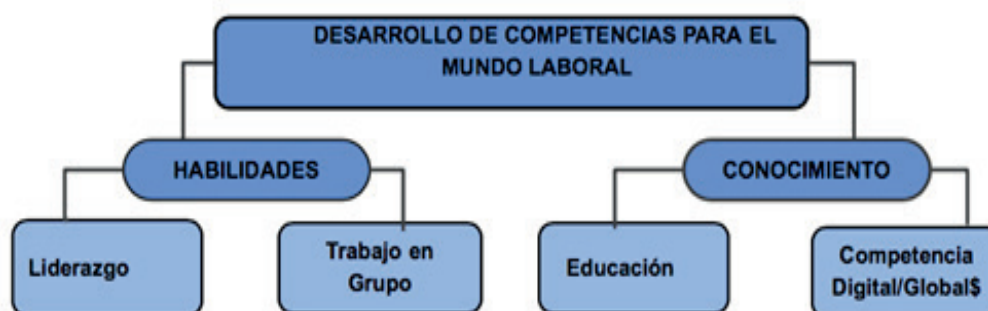


Figura 3. Competencias de Integración al Mundo Laboral

Fuente: RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia (2018), 21(1).

Las competencias que se esperan cuando alguien ingresa a la fuerza laboral son similares a las competencias que se esperan de profesores y estudiantes. Las expectativas de comprensión y saber hacer el trabajo, aplicación de habilidades, liderazgo, colaboración en grupos y resolución de problemas. Estas habilidades son esenciales para la fuerza laboral a nivel local y global y se pueden encontrar dentro del sistema educativo. Aprender, saber aprender y adaptarse a menudo se asocian con los niños en edad escolar dentro del entorno del aula, sin embargo, incluso como adultos, no dejamos de necesitar esta información crítica. Esto es evidente en las principales características y competencias necesarias para ser un miembro valioso de la fuerza laboral y del mundo. Según la agenda de UNESCO 2030, su primera acción es "Educación inclusiva de calidad y aprendizaje permanente para todos" (UNESCO, 8) y su octavo objetivo es "equipar a jóvenes y adultos con las habilidades necesarias para el empleo, el trabajo decente y el espíritu empresarial". Demostrar que las habilidades y competencias van más allá del aula y llegan a la fuerza laboral.

La habilidad de conocer el trabajo y saber cómo aprender nuevas habilidades es un componente crítico de la fuerza laboral. Según Zermeño (2016 p.179) las competencias se pueden categorizar de dos formas, la primera está en el comportamiento del empleado en cuanto al nivel de desempeño, la competencia laboral general y en segundo lugar el desempeño o la calidad del trabajo realizado. Esta idea compara la inteligencia individual frente al conocimiento del tema, la habilidad específica frente a la destreza en general y las actitudes hacia las ideas frente a los comportamientos de los empleados. Para definir las competencias de la fuerza laboral, uno debe reconocer las necesidades de los consumidores, los

aspectos de marketing y el consumo general del producto vendido o ofrecido. Las competencias que las personas necesitan demostrar y poseer para lograr sus objetivos personales han evolucionado para ser más complejas, incluida la capacidad de cambiar y adaptarse a las tecnologías, analizar y sintetizar grandes cantidades de información recibida.

El trabajo en grupo no puede funcionar si no existe una comunicación adecuada entre los miembros del grupo. Para lograr un trabajo en grupo ideal, los participantes deben cooperar o colaborar para ver esfuerzos fructíferos. En una investigación adicional realizada por Nowak en 2006, el autor cree que, en un mundo global, la cooperación es la clave del éxito. Investigadores adicionales explican que el rendimiento y la innovación del equipo se pueden mejorar con esfuerzos colaborativos. Hay muchos factores adicionales que pueden contribuir a la mentalidad grupal, que incluyen la motivación, el respeto y la comprensión mutuos, los estilos de comunicación y las experiencias previas. Janutaite (2015).

Otro conjunto importante de habilidades son las habilidades de liderazgo. Estos son comportamientos y capacidades que se cree que ayudan a los empleados que desean liderar o actualmente lideran a promover el bienestar de sus empleados y ayudar a otras personas a alcanzar su máximo potencial dentro de la empresa. Estas habilidades pueden verse como acciones enfocadas con la intención de motivación, orientación a metas y cumplimiento de objetivos. El autor Chobharkar en 2011 creó una lista de 5 competencias principales para un líder exitoso. Sus ideas incluyen la planificación que incluye el establecimiento de metas y la planificación de crisis, la formación de equipos que controla el desempeño del grupo y la gestión de

conflictos, la toma de decisiones que requiere visión, coraje y conocimiento, relaciones que incluyen habilidades de tutoría y fuertes habilidades interpersonales, y finalmente visión y estrategia que incluyen la capacidad para influir y tomar decisiones. Kobicheva (2021).

Al explorar las ideas de las competencias de la fuerza laboral, es importante ver la necesidad no solo del conocimiento, sino también de la habilidad de aprender. No es suficiente ser inteligente en el lugar de trabajo, sino también capacitado para aprender habilidades e información adicionales en el proceso. La idea de desarrollar habilidades que mejoren el trabajo en grupo y la colaboración y cooperación y permitir que estas habilidades se manifiesten a nivel global puede crear un nuevo punto de vista de éxito. La capacidad de liderar, incluso cuando no está en una posición de liderazgo, puede crear un empleado que tenga éxito en la toma de decisiones, los movimientos estratégicos y sea agradable con todos. Todas estas habilidades se alinean directamente con los objetivos de la UNESCO de enriquecer a los estudiantes y futuros trabajadores para prepararlos para la fuerza laboral y sus contribuciones a la sociedad; haciéndolos rentables para sí mismos, pero también haciéndolos candidatos viables para cualquier puesto que deban elegir para seguir creando una fuerza laboral más fuerte y eficiente de empleados respetables.

CONCLUSIONES

Como se ha estudiado a lo largo de este ensayo, el rol de los docentes nos exige capacitarnos, actualizarnos y estar informados sobre los avances en materia de educación. Así mismo interesarnos en los adelantos tecnológicos y, en la medida de lo posible, adaptar nuevas soluciones para el aprendizaje. Colaborar con otros profesores, compartir ideas y experiencias es fundamental para enriquecer nuestro

trabajo y apoyar a nuestros alumnos a mejorar el desarrollo de competencias. Se requieren docentes que impacten positivamente la vida de los alumnos y los formen para que sepan cómo actuar en diferentes situaciones, para que sepan valorarse ellos mismos su desenvolvimiento y sepan tomar decisiones en diferentes contextos. Ahora la educación está formando competencias para la vida y para el aprendizaje permanente de nuestros estudiantes.

Dentro de la revisión realizada se pudo identificar la relevancia que tiene para los aprendices contar con docentes virtuales que aparezcan en las pantallas demostrando de esta manera que es una persona de fácil trato, que proporciona comprensión, paciencia y quien se encuentra apasionado por su curso. Es de vital importancia entonces, que el docente se preocupe por incluir en su enseñanza actividades como la socialización de experiencias de vida, el establecimiento de relaciones de amistad y camaradería en el grupo, dar paso al humor, así como una oportuna revisión de las asignaciones dadas y claridad en la organización del discurso. Alamri y Tyler-Wood, (2017) dicen que “los instructores a distancia requieren algo más que dominio tecnológico; necesitan ser capaces de comunicarse y comprometerse con los estudiantes usando una variedad de recursos”. El desarrollo de competencias en los estudiantes es un proceso que requiere tanto de la motivación intrínseca como de la extrínseca para que se dé de forma natural, edificante y constante. Por esto, es importante que los aprendices reciban oportunidades de aprendizaje académico y práctico en distintas disciplinas, al tiempo que tengan la oportunidad de elegir caminos y alternativas a través de las cuales encuentren su pasión y propósito de aprendizaje, lo que pueda redundar en éxito académico y a largo plazo laboral.

Los estudiantes como la sociedad del futuro nos hacen reflexionar con situaciones cada vez más complejas como es formar para una sociedad más justa y democrática, preparar a nuestros alumnos para desenvolverse en una sociedad que cambia muy rápidamente, contribuir a formar ciudadanos conscientes, responsables y con valores.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alamri, A., y Tyler-Wood, T. (2017). Factors Affecting Learners with Disabilities- Instructor Interaction in Online Learning. *Journal of Special Education Technology*, 32(2),59-69. DOI: <https://doi.org/10.1177/01626434166681497>
- Aristizábal Montes, M., Rivera González, R., Bermúdez Bedoya, J.F., & García Castro, L.I. (2016). Aprender a Aprender en un Modelo de Competencias Laborales. *Zona Próxima*, (25), 1-21 <https://doi.org/10.14482/zp.22.5832>
- Arteaga Valdés, E., Armada Arteaga, L., & Del Sol Martínez, J. L. (2016). La enseñanza de las ciencias en el nuevo milenio. Retos y sugerencias. *Revista Universidad y Sociedad*, 8(1), 169-176 <http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci>
- Cariaga, R. (2019). El rol del docente universitario en las propuestas educativas virtualizadas. *Revista Pilquen. Sección Psicopedagogía*, 16(2), 14-28. <http://revele.uncoma.edu.ar/htdoc/revele/index.php/psico/article/viewFile/2547/59300>
- Cepeda Romero, O., Gallardo Fernández, I. M., & Rodríguez Rodríguez, J. (2017). *La evaluación de los materiales didácticos digitales*. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 2017, vol. 16, núm. 2, p. 79-95. DOI: <https://doi.org/10.17398/1695-288X.16.2.79>
- de Valderrama, E. P., & Torrealba, L. (2020). Los entornos virtuales de aprendizaje (EVA). Una Estrategia Didáctica para la administración de unidades curriculares universitarias. *Revista Electrónica de Divulgación de Metodologías emergentes en el desarrollo de las STEM*, 1(2), 18-27 <http://www.revistas.unp.edu.ar/index.php/rediunp/article/view/119>
- García-Cabrero, B., Luna-Serrano, E., Ponce-Ceballos, S., Cisneros-Cohenour, E., Cordero-Arroyo, G., Espinoza-Díaz, Y., & García-Vigil, M. H. (2018). Las Competencias docentes en entornos virtuales: Un modelo para su evaluación. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 21(1), 343-365. DOI: <http://dx.doi.org/10.5944/ried.21.1.18816>
- George Reyes, C. E., Ramírez Martinell, A. (2019). Competencias Investigativas y Saberes Digitales de Estudiantes de Posgrado en la Modalidad Virtual. *Certiuni Journal*, (5), 65-78 <https://www.researchgate.net/publication/338345883>

- Guevara, C. Y., Rugerio, J. P., Hermosillo, A. M. & Corona, L. A. (2020). Aprendizaje Socioemocional en Preescolar: Fundamentos, Revisión de Investigaciones y Propuestas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 22(26), 1-14 <https://doi.org/10.24320/redie.2020.22.e26.2897>
- Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y Formación del Profesorado. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de España. (2017). Marco Común de la Competencia Digital. <http://aprende.intef.es/mccdd>
- Janutaite, S., Vosyliute, V., Vizgirdaite, J., & Taras, V. (2015). Cross-cultural Virtual Group Work: Cooperation vs. Collaboration (Case of Project 'X-Culture'). *Social Sciences*, 88(2). <https://doi.org/10.5755/j01.ss.88.2.12739>
- Kobicheva, A. (2021). Virtual project as a tool for leadership skills development. *E3S Web of Conferences*, 284, 09019. <https://doi.org/10.1051/e3sconf/202128409019>
- Morales Mantilla, S. M. (2011). La Construcción de Competencias en Ambientes Virtuales de Aprendizaje. *Revista de Investigaciones UNAD*, 10(2), (julio – diciembre), 9-23 <https://doi.org/10.22490/25391887.751>
- Moreno Almazán, O. (2015). Evaluación de la modalidad de interacción de la tutoría y los efectos en el logro académico en entornos en línea. *RIED: Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*. http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:revistaRied-2015-18-1-7110/evaluacion_modalidad.pdf
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2015). Replantear la Educación: ¿hacia un bien común mundial? <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002326/232697s.pdf>
- Ramírez-Montoya, M. S. (2019). Informe técnico de los Proyectos de la Estancia Internacional UNESCO 2019. *N/A*. DOI: <http://hdl.handle.net/11285/636104>
- Reiban, E. (2018). Las Competencias Investigativas del Docente Universitario. *Universidad y Sociedad*, 10(4), 75-84 <https://doi.org/10.33936/cognosis.v5i3.2351>
- Ríos Muñoz, D. & Herrera Araya, D. (2017) Los Desafíos de la Evaluación por Competencias en el Ámbito Educativo. *Educação e Pesquisa*, 43(4), 1073-1086 <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201706164230>

- Soto, D. M. N., & Bonilla, M. D. A. El portafolio electrónico como instrumento de evaluación de desempeño, una experiencia en la formación docente.
<https://posgradoeducacionuatx.org/pdf2018/A135.pdf>
- UNESCO. (2020, 14 enero). UNESCO and Sustainable Development Goals.
<https://en.unesco.org/sustainabledevelopmentgoals>
- Valdez-Esquivel, W.E., Pérez-Azahuanche, M. A. (2021) Las Competencias Comunicativas como Factor Fundamental para el Desarrollo Social. *Polo del Conocimiento* 56, 6(3), 433-456 DOI:10.23857/PC.V6I3.2380
- Valenzuela, A. (2019). ¿Qué hay de nuevo en la Metacognición? Revisión del concepto, sus componentes y términos afines. *Educação e Pesquisa* 45(5), 1-20
<http://dx.doi.org/10.1590/S1678-4634201945187571>
- Vera Sagredo, A., Poblete Correa, S. & Días Larenas, C. (2019). Percepción de estrategias y estilos de aprendizaje en estudiantes universitarios de primer año. *Revista Cubana de Educación Superior*, 38(1), <http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci>
- Zermeño Padilla, D. A. M., & Lozano Rodríguez, D. A. (2016). Desarrollo de competencias interpersonales en ambientes virtuales. CPU-e, *Revista de Investigación Educativa*, 22, 176–199. <https://doi.org/10.25009/cpue.v0i22.1946>

Competencias en las clases de idiomas del mundo en la virtualidad

On-line Competency Based Learning in World Language Classes

 Aida Cristina Perdomo¹  Allison Tarwater Reeves²   Nhora S. Gómez-Saxon³

¹Indian Land High School. Carolina del Sur, EE. UU

²Charlotte Christian School. Carolina del Norte, EE. UU

³South Mecklenburg High School. Carolina del Norte, EE. UU

Recibido: 05/08/2021

Revisado: 20/09/2021

Aceptado: 24/09/2021

Publicado: 31/10/2021

RESUMEN

Los educadores del siglo XXI deberán ser valientes y arriesgarse a redireccionar los sistemas educativos hacia un desarrollo sostenible y una educación inclusiva, con un énfasis en la formación de competencias adaptables y transferibles. Además, deberán navegar entre las TIC y las necesidades de centrar el enfoque del proceso enseñanza-aprendizaje en el estudiante. Después de la pandemia del Covid-19 los profesores saben que la incertidumbre es lo único cierto y que sus herramientas más seguras son el instinto docente para encontrar la dirección que se le debe dar a sus pupilos. Este artículo investigativo está basado en una revisión documental sobre la educación por competencias, la virtualidad y la enseñanza de las lenguas del mundo basadas en la visión de UNESCO 2030. Se concluyó que la virtualidad llegó a la educación para quedarse y es importante hallar un balance TIC-personalización, porque se educa individuos que necesitan conexiones humanas fuertes y saludables. **Palabras clave:** Educación por competencias, TIC, virtualidad, lenguas del mundo.

ABSTRACT

Twenty First century educators must be courageous and take risks in redirecting education systems towards sustainable development and inclusive education, all with an emphasis on the formation of adaptable and transferable skills. In addition, these professionals must navigate between ICT and the need to focus the teaching-learning process on the student. After Covid-19, teachers know that uncertainty is the only thing that is certain and that their safest tools are their own instincts to find the direction for their students. This investigative article is based on a documentary review of skills-based education through competencies, on line learning, and world language instruction based on UNESCO's 2030 vision. It was concluded that on line learning came to education to stay and it is important to recognize the needs of an ICT-personalization balance skills-based learning as we are educating individuals who need strong and healthy human connections. **Keywords:** Skills-based learning, ICT, on line learning, world languages.

INTRODUCCIÓN

La educación global a partir del 2021 estará basada en competencias, tendrá componentes virtuales y deberá centrarse en las necesidades del estudiante, como ya lo venían anunciando las recomendaciones de las políticas públicas de educación de los organismos internacionales. Con el cierre obligatorio de los centros educativos ante el COVID-19, quedó demostrado que la presencialidad dejó de ser la única opción de la enseñanza-aprendizaje y se hizo evidente que sistemas educativos, profesores, educandos y padres requieren competencias tecnológicas que les permita guiar el descubrimiento del saber requerido de los ciudadanos del siglo XXI. Ante el reto que presentó la crisis sanitaria de cómo continuar la enseñanza, la reacción de emergencia fue lanzarse a la virtualidad. Comenzada la reflexión de la post pandémica el desafío es ¿cómo enseñar virtualmente y cómo demostrar el aprendizaje? Aunque la respuesta no se ha hallado, se sabe que no es universal, porque cada aula es sui generis; y está en constante evolución, porque cada día presenta nuevos retos, alternativas y esperanzas.

Mucho antes de la pandemia la UNESCO (2015) ya demandaba una reforma tendiente a la educación por competencias. En *Replantear la educación: ¿hacia un bien común mundial?* se analizó la problemática de la educación frente a la continua y rápida evolución de las sociedades; y, además, abrió el diálogo a un concepto de educación que preparara ciudadanos humanistas con habilidades y competencias laborales afines al entorno real. Se preguntó entonces “¿Qué instrucción se necesita para alcanzar el éxito en el siglo XXI? ¿Qué papel debe desempeñar la educación

frente a la transformación de la sociedad? ¿Cuál es la organización más efectiva para el aprendizaje, dadas las circunstancias virtuales?”. Las soluciones mostraron una redirección de los sistemas educativos hacia un desarrollo sostenible y permanente, y a una aproximación a la educación inclusiva en la que el profesor se convierta en el guía. Para aliviar la descoyuntura entre educación y oferta laboral, se propusieron alianzas con la industria, reforzar la responsabilidad del estado en las políticas de empleo sólidas y sobre todo un énfasis en la formación de competencias adaptables y transferibles a una carrera profesional, competencias del presente siglo y aquellas pragmáticas como son la comunicación, la alfabetización digital, la resolución de problemas, el trabajo en equipo y el espíritu de empresa” (UNESCO, 2015 p. 64).

Más adelante, la Iniciativa de Educación para el Desarrollo Sostenible del 2005-2014 de la UNESCO (2018) presentó un marco conceptual para el aprendizaje permanente a lo largo de toda la vida. Este modelo organizó el aprendizaje en los siguientes cuatro pilares:

- Aprender a conocer: el desarrollo de habilidades y conocimientos necesarios para funcionar en este mundo.
- Aprender a hacer: la adquisición de habilidades aplicadas vinculadas al éxito profesional.
- Aprender a vivir juntos: el desarrollo de habilidades y valores sociales como el respeto y la preocupación por los demás y la apreciación de la diversidad cultural.
- Aprender a ser: el aprendizaje que contribuye a la mente, el cuerpo y el espíritu de una persona.

Diez años después, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 2015) encomendó la creación del marco conceptual al Proyecto de Definición y Selección de Competencias (DeSeCo), el cual identificó tres amplias categorías de competencias clave: 1. Es requerido que los individuos usen un gran rango de herramientas para que interactúen efectivamente con el ambiente: herramientas físicas como las TIC y socioculturales como el lenguaje; 2. La interdependencia del mundo hace necesario que las personas se comuniquen con otras, y debido a la diversidad humana, es indispensable poder actuar interculturalmente; 3. Es necesario que los individuos se responsabilicen de manejar sus vidas, situándose en un contexto social amplio y proceder de manera independiente con responsabilidad social (OCDE, 2015).

A la misma vez, la OCDE elaboró un marco curricular que contempla ocho competencias básicas de enseñanza: tratamiento de la información y competencia digital (TIC), competencia en comunicación lingüística, competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico, competencia para aprender a aprender (para la UNESCO aprender a conocer), competencia autonomía e iniciativa personal, social y ciudadana; competencia cultural y artística; y competencia matemática.

Por su parte, la Unión Europea, un referente importante por cuanto unifica la educación en 27 países independientes, entiende las competencias como “la capacidad de responder a demandas complejas y llevar a cabo tareas diversas de forma adecuada” (Galván Estrada, 2010). Y agrega que para lograr una respuesta eficaz se requiere la mezcla de componentes sociales, emocionales y físicos. El informe DeSeCo anuncia que las competen-

cias nacen de la combinación del saber, del hacer, de la actitud y motivación del individuo que decide completar una tarea eficazmente. “Por lo tanto una competencia clave aúna la parte teórica con la práctica y las motivaciones internas que la impulsan en aras de alcanzar el éxito de la acción” (OCDE, 2015).

Este artículo se enfoca en cuatro competencias que nos atañen como profesoras de español en Carolina del Norte, Estados Unidos, entendiendo que las TIC están en cada una de ellas: las competencias para aprender a aprender, comunicación lingüística, social y ciudadana; y la cultural y artística.

Competencia: Aprender a aprender en la modalidad virtual

El impacto que ejercen la bioelectrónica, el internet, la producción de software y la comunicación digital en el proceso de transmisión del conocimiento es innegable e imparable. La modalidad virtual cada vez cobra más relevancia porque la idea tradicional del conocimiento adquirió otra definición. Hoy la prioridad no es el adquirir y retener el conocimiento, sino saber dónde y cómo encontrarlo para usarlo en el momento en que se necesite; la rapidez con que se accede al saber que permita realizar una función o resolver una problemática. Estos conceptos y escenarios novedosos suponen una adaptación del sistema educativo para preparar individuos capaces de relacionarse con un entorno altamente digitalizado. Se demandan instituciones y docentes versados en tecnología didáctica, en plataformas inteligentes, currículo interactivo y bibliotecas digitales.

La modalidad virtual del aprendizaje o las plataformas inteligentes requieren competencias tecnológicas que permita guiar el

descubrimiento del saber requerido de los ciudadanos del siglo XXI y son la respuesta a las demandas de los estudiantes de la década del 2020 que pertenecen a la Generación Z, nacida entre 1994 y 2010, o sea, los estudiantes que encontramos en nuestras clases de español de bachillerato y que han crecido con todo lo que la internet les ofrece. Según Carla Torreiro Rondón (2021), profesora y fundadora de Munus Lingua en España, las plataformas inteligentes son una tendencia universal y ofrecen ventajas para educando y docentes.

Para los estudiantes:

- Aportan flexibilidad a la forma de aprender y la organización de los recursos
- Emiten estadísticas y resultados sobre la forma en la que los alumnos usan las plataformas con el objeto de su posterior facilitación y mejora
- Reiteran los aprendizajes de conceptos y procedimientos con alternativas de recursos y secuencias de aprendizaje hasta conseguir las competencias necesarias
- Proporcionan una retroalimentación personalizada, con base en datos, para poder corregir errores y aprender de la experiencia.

Para los docentes:

- Facilitan la toma de decisiones en cuanto a planificación, orientación o apoyo a los alumnos
- Ofrecen una base de datos relevante para mejorar el aprendizaje y así sepan exactamente cómo mejorar tanto profesores como alumnos.

En los experimentos de los últimos años se han creado modelos tendientes a guiar la implementación pertinente a la tecnología en las aulas, los de mayor relevancia en la virtua-

lidad han sido, el modelo SAMR y la rueda de la taxonomía. El primero, SMAR (Sustitución, Aumentación, Modificación, y Redefinición) guía el diseño innovador y justificado de la tecnología; el segundo, la rueda de la taxonomía es una adaptación moderna de la Taxonomía de Bloom que data de 1956 y explica cómo incluir las plataformas inteligentes en el currículo contemporáneo. Su creador, Paul Hopkin (Puentedura, 2015), también elaboró una lista de las habilidades que los empleadores buscan en el graduado de educación superior en el Siglo XXI. Entre ellas se encuentran: conocer y dominar la tecnología relevante a su profesión; demostrar pasión y entusiasmo por su carrera; demostrar empatía y capacidad de colaboración aceptando las debilidades propias y de los demás; saber negociar con transparencia y demostrando respeto por las opiniones del otro; ser perseverante, positivo y mantener la calma en momentos de alto estrés; manejar y organizar el tiempo con eficiencia y poder efectuar presentaciones con alta oratoria.

Es necesario reconocer que el currículo contemporáneo debe ofrecer variedad de plataformas teniendo en cuenta la realidad del entorno del estudiante. La brecha digital, rompe con los principios de equidad en la educación, ya que los estudiantes de sectores vulnerables solo podrían tener acceso en ambientes comunitarios, como las bibliotecas, los centros culturales en donde el tiempo del uso personalizado es limitado.

El currículo de las plataformas inteligentes producirá un graduado del Siglo XXI interesado en aumentar su bagaje académico durante toda su vida, que use la tecnología para acceder al conocimiento relevante a su campo

profesional y su entorno; y que posea la habilidad para entender y emplear las TIC a medida que avanzan y evolucionan. El currículo en plataformas inteligentes es parte integral en la construcción de los cuatro pilares sobre los cuales se debe levantar el currículo del Siglo XXI.

Competencia en comunicación lingüística en la modalidad virtual

En el preámbulo de La Ley Orgánica de Educación (LOE) que regula la educación de la Unión Europea, se dejó claro que uno de los objetivos más importantes del sistema educativo es la competencia en comunicación lingüística, definida como capacidad de comunicar y comprender oral y textualmente ideas, acontecimientos y reacciones; además hacerlo atendiendo los códigos y registros lingüísticos según el entorno en el que se encuentre. (Barbero *et al.*, 2008). Esta noción ha calado en los sistemas educativos de España. Por ejemplo, en Cantabria el currículo dispone “la utilización del lenguaje como instrumento de comunicación oral y escrita, de representación, interpretación y comprensión de la realidad, de construcción y comunicación del conocimiento y de organización y autorregulación del pensamiento, las emociones y la conducta” (Barbero *et al.*, 2008, p. 7). La competencia en comunicación lingüística incluye habilidades en la lengua materna y una segunda lengua del mundo (lengua extranjera). Esta última desarrolla capacidad de empatía y comprensión sobre la cultura del idioma extranjero y con ello se da la multiculturalidad, objetivo final de la convivencia con el otro.

Se evidencia la competencia de comunicación lingüística cuando un individuo puede utilizar la lengua para comunicar espontáneamente ideas y sentimientos, demostrando

conocimiento de las convenciones sociales, elementos culturales y el registro lingüístico de su interlocutor. Como profesoras de idiomas del mundo, sabemos que adquirir las habilidades lingüísticas en una segunda lengua requiere entender cómo funciona el idioma; y cómo y cuándo poderlo usar obedeciendo los códigos apropiados a cada escenario; pero reconocemos que es primordial que los aprendices tengan contenido y sepan de qué hablar. Se produce la competencia de comunicación lingüística cuando el individuo ha desarrollado curiosidad e interés en los asuntos culturales y siente que su voz es bienvenida en un entorno seguro y cálido; cuando se siente confiado y respetado para probar, equivocarse, autocorregirse y volver a intentarlo. El educador como tutor, estimulador, conductor y guía debe adaptar el currículo oficialmente mandado a tareas que incluyan virtualidad y mini lecciones conductoras al aprendizaje. Maldonado (2002) resalta que la competencia lingüística es inherente al ser humano y recomienda variedades de juegos y roles que lo exponga a interacciones con otras personas, reflexione sobre su postura y negocie con los otros. Aprovechando las TIC se puede concertar un campeonato internacional de bailes típicos latinoamericanos entre estudiantes de español en EE. UU. y Bolivia, por ejemplo. O un concurso de cuentos cortos bilingües entre estudiantes de español e inglés como segundas lenguas.

Competencia social y ciudadana en la modalidad virtual

De acuerdo con Pagès la competencia social y ciudadana (CSC) es “fundamental en el desarrollo del proyecto educativo, pues los centros y sus aulas deben convertirse en espacios fundamentales para el crecimiento personal del alumnado y para el aprendizaje de la

democracia y, en consecuencia, para su desarrollo y su aplicación” (2009). La CSC es una de las competencias básicas para el siglo XXI y supone distinguir la realidad de la sociedad, afrontar las relaciones y las desavenencias con ética, con integridad personal y respetando siempre los principios democráticos; y, además, estar comprometido con la convivencia en armonía, el bienestar común y el respeto de los deberes y derechos cívicos del individuo (Pereira, 2007, p.25).

La CSC se logra cuando el educando conoce y entiende las bases sobre las cuales descansa una sociedad democrática, haciendo una reflexión crítica de las ideas de: soberanía de la mayoría, libertad, apoyo a las causas nobles del otro, responsabilidad compartida, participación, acatamiento a los derechos y deberes promovidos por los organismos internacionales (Monzonís M. & Capllonch, 2015).

La adquisición de la CSC es un proceso continuo en el que los estudiantes, experimentando la cooperación, la convivencia, la participación y la toma de decisiones, aprenden lo que significa operar en una sociedad democrática y el compromiso que tienen de mejorarla. Uno de los métodos que se utilizan en las clases de idiomas para lograr el cumplimiento de competencias es el aprendizaje basado en proyectos (ABP). A través de proyectos los estudiantes podrán investigar y crear conocimiento sobre la pobreza, la desigualdad, los conflictos bélicos, la diversidad de etnias, los problemas ecológicos; realidades que también se viven en EE. UU. (Rivero Sánchez, 2016). Una de las grandes ventajas del ABP es la facilidad como puede pasar de la enseñanza presencial a la híbrida o virtual, gracias a las plataformas que permiten la colaboración. El ABP no solo permite el cono-

cer las realidades sociales, sino que también permite que los estudiantes aprendan a convivir con los demás, puesto que, en la ejecución del proyecto, los estudiantes tendrán que escuchar, negociar, ceder, aceptar recomendaciones, y sobretodo desarrollar tolerancia hacia los demás integrantes del grupo (Monzonís Martínez & Capllonch Bujosa, 2015).

Competencia cultural y artística en la modalidad virtual

La competencia cultural y artística consiste en reconocer las manifestaciones culturales y artísticas de los pueblos, comprender el origen y su intención, apreciar el mensaje y respetarlo es parte de las habilidades que todos los individuos deben desarrollar para su enriquecimiento personal y su participación en la protección del patrimonio cultural universal. De igual forma, esta competencia incluye el conocer básicamente las principales presentaciones, reglas y variantes de los múltiples modelos artísticos, y poder utilizar tales conocimientos para expresar ideas propias de manera única y creativa (Buela Fresno, 2017). El significado de la competencia cultural y artística para el estudiante, se demuestra en el interés por el mundo de las bellas artes, que son un reflejo de la identidad y afiliación con alguna cultura, pero que al mismo tiempo respeta y admira las producciones artísticas del otro, con quien buscará una conexión artística-cultural genuina, ya sea pasiva o activa. En las aulas de idiomas del mundo es bien conocido que enseñar un lenguaje es exponer su cultura, y por ello se incluye educación artística como música, teatro, artes visuales, literatura y danza. Los alumnos pueden elaborar una biografía de audio-lectura de Picasso y Kahlo; liderar una visita virtual al Museo de Botero; invitar a un seminario con expertos en tatuajes y arte callejero, en

Tegucigalpa. Ya afirma la sabiduría popular que una imagen vale más que mil palabras y la virtualidad nos permite tener las imágenes al alcance de los pulgares. Podemos mostrar el interior del Museo del Prado, las pirámides de Teotihuacán, la población garífuna y hasta lo profundo de la catedral de la mina de sal en Zipaquirá, desde nuestro salón de clases.

Es importante reconocer que vivimos en una sociedad con múltiples influencias estéticas que contribuyen en la construcción de identidad y que influyen en las ideas que construimos sobre el mundo. El desarrollo de las TIC ha producido un consumo masivo de música e imágenes y con ello el contexto cultural presenta notables transformaciones. Hoy gozamos de expresiones artísticas diversas: música, danza, artes visuales y artes escénicas que pueden ser utilizadas en el aula de idiomas del mundo a diario, ya sea a través de la canción de moda que se les pega a todos como ocurrió con *Despacito*, con los poemas cantados de José Martí como *Guantanamera*, o con los cuentos cortos del realismo mágico de García Márquez.

CONCLUSIONES

Las autoras, como profesoras de español en EE. UU. con altos rendimientos académicos y décadas de experiencia, reconocemos que enseñar por competencia en vez de calificaciones requiere un cambio conceptual, y por ende una adaptación curricular, de tareas y evaluaciones. Hemos vivido la transición de la enseñanza tradicional a la enseñanza por competencias y reconocemos que amerita el esfuerzo porque garantiza el mejoramiento de la experiencia enseñanza-aprendizaje, y también, la formación del ciudadano del siglo XXI.

Los educadores del Siglo XXI necesitan ser atrevidos y valientes para probar e

improvisar apoyándose en las experiencias previas. Más que nunca, los profesores deben aceptar que la incertidumbre es lo único cierto. Deben lanzarse a usar las herramientas que posee para abrirse camino, y, en la aventura, crear nuevos instrumentos que se adapten a lo nunca antes imaginado. Además, confiar en el instinto docente para encontrar la dirección que se le debe dar a sus pupilos.

La virtualidad llegó a la educación para quedarse y es importante reconocer el menester de un balance TIC-personalización, porque estamos educando individuos que necesitan conexiones humanas fuertes y saludables. El uso de competencias en la modalidad virtual exige mayor autodisciplina y autodeterminación de los estudiantes. Y los profesores deben fijar objetivos claramente definidos para que la tecnología no distraiga del propósito de la tarea.

Las TIC utilizadas efectivamente en el aula formarán los individuos adaptables, independientes y racionales que exige el siglo XXI, aquellos que la modalidad presencial tradicional no produjo porque la institución, el profesor sabio y el currículo rígido no permitieron pensar en las necesidades del estudiante y su entorno. La tecnología, como herramienta novedosa y regeneradora, supone agilidad, soltura, creatividad, soluciones múltiples y colaboración. Para ello es indispensable preparar al docente en el uso efectivo de las TIC.

Las clases de idiomas del mundo son el espacio perfecto para el aprendizaje de competencias, los currículos interdisciplinarios permiten elaborar tareas y asignaciones basadas en habilidades y destrezas que demuestran el uso de la lengua. Esta combinación de saberes, habilidades y actitudes permite al estu

diante interactuar con su entorno de manera interpersonal, presentacional e interpretativa mostrando una competencia intercultural y lingüística. Así se da cumplimiento a las competencias de la UNESCO aprender a ser, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a conocer.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barbero, J., Maestro, A., Pitcairn, C., & Saiz, A. (2008). Las competencias básicas en el área de Lenguas Extranjeras. *Cuadernos de educación de Cantabria*, (6). https://www.educantabria.es/docs/info_institucional/publicaciones/2008/Cuadernos_Educacion_6.pdf?phpMyAdmin=DxoCADBlc%2CANuNIkvc-WZcMiFvc
- Buela Fresno, I. (2017). El componente cultural en la enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras. *Uvadoc.uva.es*. <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/27693>
- Galván Estrada, N. G. (2010). Educar en competencias. *DOCERE*, 2, 27–30. <https://doi.org/10.33064/2010docere22729>
- González, S., Catalán, M. & Lara, J. M. (2011). La competencia social y ciudadana en Educación Física. En O. R. Contreras & R. Cuevas (Eds.), *Las competencias básicas desde Educación Física* (pp. 63-77). Barcelona: INDE.
- Maldonado M.A. (2002). *Las Competencias una Opción de Vida*. Bogotá: Ecoe. <https://bit.ly/3eVbsdu>
- Monzonís Martínez, N., & Capllonch Bujosa, M. (2015). Mejorar la competencia social y ciudadana: innovación desde educación física y tutoría. *Retos*, 28, 256-262 <https://www.redalyc.org/pdf/3457/345741428045.pdf>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). (2015). *LA DEFINICIÓN Y SELECCIÓN DE COMPETENCIAS CLAVE Resumen ejecutivo*. <https://www.deseco.ch/bfs/deseco/en/index/03/02.parsys.78532.downloadList.94248.DownloadFile.tmp/2005.dsceexecutivesummary.sp.pdf>
- Pagès, J. (2009). Competencia social y ciudadana. *Core.ac.uk*, 187, 7–11. <https://core.ac.uk/reader/132092910>
- Pereira, M. M. V. (2007). Desarrollo Curricular de la Loe: Las Competencias Básicas Y Su Tratamiento en la Educación Física en Primaria. In *Google Books*. Lulu.com. https://www.google.com/books/edition/Desarrollo_Curricular_de_la_Loe_Las_Comp/WfKRV2qoNEMC?hl=en&gbpv=1&dq=Comprender+la+realidad+social+en+que+se+vive

Puentedura, R. R. (2015). *SAMR: A Brief Introduction*. <https://bit.ly/3kRNELx>

Rivero Sánchez, L. (2016). *Universidad Internacional de La Rioja Facultad de Educación*.
<https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/3580/RIVEIRO%20SAN-CHEZ%2C%20LIDIA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Torriero Rondón, C. (2021). *5 tendencias de educación para el 2021*. mba.americaeconomia.com; América Economía. <https://bit.ly/3eU3dhO>

UNESCO. (2015). Replantear la educación: ¿Hacia un bien común mundial? UNESCO.
<https://bit.ly/3jlbleh>

UNESCO. (2018, September 3). *UN Decade of ESD*. UNESCO. <https://bit.ly/36WJCJH>

Currículo por competencias visto desde la educación inclusiva: desafío que responde a los factores de exclusión e inequidad social

Curriculum by competencies seen from inclusive education: a challenge that responds to the factors of exclusion and social inequity

 Franklin Manuel Osorio Galindo 

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

Recibido: 05/08/2021

Revisado: 20/09/2021

Aceptado: 27/09/2021

Publicado: 31/10/2021

RESUMEN

El presente artículo de reflexión, surge desde el espacio académico del módulo desarrollo de competencias mediante el planeamiento didáctico del Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad Metropolitana de Educación Ciencia y Tecnología UMECIT (Panamá), el cual tiene por propósito visualizar los aportes del enfoque por competencias al diseño curricular, las prácticas de enseñanza y las formas de evaluación que tienen lugar en la educación. La metodología desarrollada fue la cualitativa-reflexiva, utilizando fuentes bibliográficas o documentales, los principales hallazgos están enfocados hacia la explicación, posturas conceptuales e importancia de la educación inclusiva como modelo educativo integrador y cómo responde a los desafíos de exclusión e inequidad social. Igualmente, resalta elementos transformacionales de la escuela como espacio incluyente, permeado en equidad a través del currículo. A modo de conclusión de esta reflexión teórica, se reconocen las estrategias y rediseños curriculares que propenden al desarrollo de las competencias y aprendizajes de los estudiantes, donde se incluyan a todos desde un ambiente escolar. No solamente con el acceso se atiende a los requerimientos en inclusión, también es necesario la equidad en la prestación.

Palabras claves: Educación inclusiva, equidad, acceso, currículo, competencias.

ABSTRACT

This article for reflection arises from the academic space of the competence development module through the didactic planning of the Doctorate in Educational Sciences of the Metropolitan University of Education, Science and Technology UMECIT (Panamá), which aims to visualize the contributions of the Competency-based approach to curriculum design, teaching practices, and forms of evaluation that take place in education. The methodology developed was quali-

tative-reflective, using bibliographic or documentary sources, the main findings are focused on the explanation, conceptual position and importance of inclusive education as an inclusive educational model and how it responds to the challenges of exclusion and social inequity. It also highlights elements transformations of the school as an inclusive space, permeated in equity through the curriculum. By way of conclusion of this theoretical reflection, the strategies and curricular redesigns that tend to the development of the competences and learning of the students are recognized, where everyone is included from a school environment. Not only with access is it attended to the inclusion requirements, it is also necessary to provide equity.

Keywords: Inclusive education, equity, access, curriculum, competencies.

INTRODUCCIÓN

En los últimos años, los gobiernos han incluido programas y reformas que permean el sistema educativo para dar respuesta a dos desafíos y factores sociales: la inclusión y la equidad. Los aportes conceptuales y sociales de la educación inclusiva fortalecen la consecución de los fines educativos en la atención de los diferentes grupos poblacionales, es decir, favorecen en la atención a la diversidad, bajo un enfoque de derechos, desde un piso curricular flexible y diversificado visibilizados desde la equidad. Este es reafirmado por Martín (2013) quien afirma que "La educación inclusiva figura en este momento en las agendas de todos los organismos internacionales educativos, pero, lo que es más importante, ha comenzado a ser un valor asumido por una mayoría de la sociedad" (p. 9).

A través de los debates, discursos y encuentros en educación, ha permitido repensar la inclusión como una oportunidad para replantear el sistema educativo, para Rambla (2012) "la educación inclusiva se deriva de cuatro maneras básicas de entenderla, como: un derecho humano, la atención prioritaria a grupos categorizados NE, la atención a grupos socialmente vulnerables y, como un eje transformacional del sistema educativo en su conjunto" (p. 39). Igualmente, la OEI (2010) citado por Castillo & Gamboa (2017) estable-

ce que "es menester un sistema formativo que atienda las necesidades educativas especiales y específicas de los individuos, es decir, una educación inclusiva para todos" (p. 8).

En busca de un cambio transformacional del sistema, la educación inclusiva como modelo educativo integrador, responde a los desafíos de exclusión e inequidad social y destaca la responsabilidad de los gobiernos, en implementarlo como eje transversal en el sistema educativo y la escuela como espacio incluyente permeado en equidad a través del currículo. En este sentido se permea, la inserción social (acceso al sistema educativo) y realización personal de los niños, niñas y jóvenes, que atienda las características individuales, sus motivaciones y permita el desarrollo de competencias desde su significación y flexibilidad (equidad).

Ante estas promesas, la escuela se plantea los interrogantes ¿Cómo responder ante la diversidad y cómo hacer para que todos y todas se sientan identificados e incluidos en un sistema educativo que les permita crecer aún fuera de la escuela? ¿Cómo alcanzar una educación de calidad donde se reconozca la equidad?

La educación inclusiva: desafío que responde a los factores de exclusión e inequidad social.

La necesidad de responder a los anteriores interrogantes y los múltiples desafíos

que se presentan en la educación y la sociedad, ha propiciado la reflexión y los acuerdos internacionales, debates y propuestas sobre cómo mejorar los procesos educativos, cómo diseñar las estrategias y metodologías para la enseñanza afines a una filosofía de la educación centrada en la formación integral, entendiendo al educando como un ser diverso, que tiene sus formas propias de aprender y que se encuentra en múltiples contextos sociales, que tiene características propias y, por tanto, son muchas las diferencias entre los estudiantes que concurren a la escuela. Sumado a lo anterior, están los problemas por los que atraviesa la sociedad, como los conflictos políticos, los desplazamientos forzados, migraciones, la violencia intrafamiliar, la exclusión y la inequidad social, entre otros.

En concordancia con lo anterior, y a partir de la promulgación de los acuerdos en Marco de Acción de Dakar, Senegal 2000 “Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes”, desde una visión de la inclusión y la equidad, se reflexiona sobre estas tendencias y desafíos. Así mismo, para Castillo & Gamboa (2017), es importante que “los sistemas educativos aporten a la creación de las condiciones que garanticen el acceso de todos los individuos a una educación de calidad, inclusiva, multicultural y que fomente la diversidad y la democracia” (p. 9)

Este compromiso, fue ratificado en la declaración de educación para todos: Un asunto de derechos humanos (UNESCO, 2007). Este documento es el soporte para las deliberaciones de la Segunda Reunión Intergubernamental de Ministros de Educación del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (PRELAC), realizada en marzo de 2007 en Buenos Aires, Argentina. El tema

central es la educación de calidad para todos, entendida como un bien público y un derecho humano fundamental que los Estados tienen la obligación de respetar, promover y proteger, con el fin de asegurar la igualdad de oportunidades en el acceso al conocimiento de toda la población. La agenda 2030 para el desarrollo sostenible, compromete a los Estados a través de su política educativa interna propendan a “garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todas y todos” (ODS 4), con la apropiación y apoyo a través de las políticas nacionales, se consideran como la piedra angular para una ejecución exitosa.

Desde una perspectiva general, la educación inclusiva como modelo educativo promueve la participación y el aprendizaje de todos y todas, indistintamente de sus características individuales, respuesta que debe atenderse desde las instituciones y el currículo. Cualquier niño o niña es educable en la escuela ordinaria, y se asocia con una educación de calidad para todos y todas sin excepciones. Por tanto, la diversidad es un valor en alza que cohesiona al grupo y que ofrece mayores posibilidades de aprendizaje. Para ello se plantean medidas con el objetivo de dar una respuesta educativa inclusiva, desde la organización escolar, como desde el currículo, los métodos y estrategias de enseñanza, acompañado desde el desarrollo profesional, innovación y la gestión escolar.

Sin embargo, uno de los mayores desafíos para la atención a la diversidad desde el currículo es la migración, este factor social afecta el sistema educativo. El desplazamiento de la población aumenta en las ciudades, incrementando la diversidad cultural en las aulas, puesto que, es la escuela la llamada en comulgar con estas necesidades a través

de transformaciones administrativas, curriculares y programáticas que apoyen a los estudiantes que llegan desde las distintas partes del mundo o desde el interior del país.

En consecuencia, no es posible comprender las escuelas fuera del contexto de las influencias sociales y culturales. En estudios recientes por la OCDE (2019), la movilidad internacional seguirá aumentando. Como muestra de esto, señala que el número total de migrantes internacionales ha crecido en un 69 % entre 1990 y 2017, aumentando de 153 a 258 millones de personas. Por tanto, los sistemas educativos deben establecer medidas para integrar de mejor manera a estudiantes de origen diverso y ofrecerles una educación de calidad.

Por otra parte, la revista SEMANA (2019), en su informe visibiliza esta situación global indicando que hay mucha más gente migrando y Asia ha remplazado a Europa como el destino más popular para los migrantes. Esta movilidad trae la diversidad cultural, la energía y la ambición de los recién llegados.

Como aspecto alternativo, la transformación curricular se implica dentro de las propuestas y reformas educativas para dar respuesta a las dinámicas de reducción del analfabetismo y la inclusión escolar de las poblaciones vulnerables, un ejemplo de ello es la proyección de los gobiernos en impulsar modelos etnoeducativos. Según el informe de la SITEAL (2019) “destaca todos los programas específicos orientados a la inclusión de estudiantes indígenas y a aquellos con algún tipo de discapacidad. Ello implica la revisión de los marcos curriculares, las estrategias pedagógicas y el rediseño de las dinámicas institucionales” (p. 7).

Ante los anteriores desafíos, muchos han sido los esfuerzos de los Estados para incorporar en el sistema educativo programas que minimicen las desigualdades en acceso al sistema escolar en todos los niveles. Una tendencia ha sido extender la obligatoriedad de la educación en los niveles iniciales y básicos. La incorporación de modelos educativos flexibles como oportunidades para las poblaciones vulnerables, rural, dispersa, étnica, población mayor y población con discapacidad. Una característica fundamental de la educación inclusiva es minimizar la discriminación desde los sistemas educativos, es decir poder garantizar el derecho a la educación.

Para Opertti & Belalcazar (2008) "la educación inclusiva constituye un motivo de preocupación universal en aumento que informa e interesa a los procesos de reforma educativa, tanto en las regiones desarrolladas como en aquellas en vía de desarrollo" (p. 151).

En la medida, que las reformas y programas con enfoque inclusivo permean el sistema educativo, y las poblaciones que antes no eran atendidas por la escuela, ingresen a las aulas escolares, se hace más notoria la dificultad para el componente curricular, tener una propuesta que los cobije o atienda según las necesidades particulares. Es aquí donde lo invisible se hace visible, elemento de entrada para la flexibilización curricular. El sistema, la escuela y el currículo se deben reinventar. Para Guijosa (2019) “Los salones de clase dejarán de ser estáticos y sus elementos y diseño favorecerán la interacción entre alumnos y profesores” (p. 2).

Dentro de esta dinámica, se requiere de un currículo abierto y flexible que posibilite una vasta gama de estrategias, dentro

de ellas se destacan las aulas colaborativas. Éstas favorecen el aprendizaje y el desarrollo de competencias en el marco de la educación inclusiva, ya sean desde la presencialidad o la virtualidad, dependiendo del acceso y de las herramientas tecnológicas.

Las aulas colaborativas son una de las tendencias didácticas actuales, puesto que promueven la integración y participación de todos sus miembros en el aprendizaje, permiten crear redes de apoyo, tutorías, monitorías y posibilita que estudiantes diversos participen activamente en distintas actividades curriculares. Para Stainback & Stainback, (2001) "Las iniciativas de colaboración entre compañeros en sus diversas formas, puede convertirse rápidamente en norma dentro de una escuela, estas iniciativas son de carácter multidireccional que unidireccional y favorece las prácticas de aulas con enfoque inclusivo" (p. 153)

Desde un enfoque multidireccional, muchas escuelas van incorporando poco a poco las estrategias curriculares, que ofrecen a los estudiantes una forma de aprendizaje más personalizada y mejor relacionada con la experiencia. El uso cada vez más habitual de métodos como el de la enseñanza del lenguaje total, las actividades directas, el aprendizaje cooperativo y la enseñanza por temas y basados en proyectos, hace posible adaptarse a un conjunto de alumnos mucho más amplio, al tiempo que proporciona una experiencia más rica a todos los estudiantes.

Lenguaje Total

Según este enfoque, el relato, la literatura y la expresión escrita son fundamentales para la clase. Leer, escribir, hablar y escuchar no son actividades que se enseñen en clases aisladas, como conjuntos cerrados de destre-

zas, sino que se consideran interconectados y se enseñan como partes naturales de cada clase. Este enfoque se centra en el niño y trata de sacar partido de los intereses y necesidades de cada uno. Los alumnos que reciben una enseñanza de lenguaje total, escriben realmente (en vez de practicar la escritura) y leen literatura (en vez de ser meros lectores).

Micro sociedad o actividades directas.

El objetivo consiste en dar a los alumnos una idea precisa del mundo real, enseñando cómo funcionan las instituciones mediante la participación, capacitando, a los alumnos para la adopción de papeles activos cuando sean adultos.

Enfoque Cooperativo

Los enfoques relacionados con el aprendizaje cooperativo están adquiriendo cada vez más popularidad, a medida que las escuelas prestan mayor atención al incremento del rendimiento de los alumnos, así como las habilidades sociales. El aprendizaje cooperativo enseña a los niños a trabajar con sus compañeros con el fin de alcanzar objetivos comunes, haciendo más fácil la inclusión de todos los alumnos como agentes activos en clase. Dadas las características de los enfoques cooperativos, los maestros pueden estructurar funciones adaptadas a las capacidades de los individuos.

Enfoques temáticos - basados en proyectos

Las expresiones temáticas y basadas en proyectos se utilizan a veces para describir actividades de aprendizaje que enfatizan la aplicación de las destrezas que van apareciendo en los niños, y pueden relacionarse directamente con la vida, las experiencias y los intereses de los estudiantes. Los proyectos consisten en estudios profundos de temas interesantes para los niños y jóvenes y pueden

estructurarse de manera que los niños con características diversas puedan hacer aportaciones al esfuerzo del grupo. Las actividades de los proyectos pueden incluir investigaciones (uso de la biblioteca y otros recursos de información), tareas de gestión (funcionamiento de la tienda escolar), actividades de creación en interpretación de dramática. Como los alumnos no solo hablan y escriben, sino que “hacen”, se incrementan en gran medida las oportunidades de participación activa de un individuo con necesidades educativas.

Estos enfoques se adaptan mucho mejor que las prácticas tradicionales de lecciones magistrales, trabajos en el pupitre y enseñanza basada en el libro de texto. Cuando el contenido del currículo se organiza en torno a una actividad más general y significativa, es posible estimular a los alumnos en diferentes niveles.

Del mismo modo, una de las herramientas que ha permitido el acceso y mayor cobertura en los niveles educativos para la población diversa en el marco de la educación inclusiva ha sido la tecnología. La televisión como medio de comunicación masiva ha incluido traductores en lenguajes de señas para los programas nacionales, y programas educativos. Igualmente, el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en las escuelas y los hogares, junto con programas de conectividad, han permitido el acceso a un mundo globalizado, incluyendo el de la información. Sin embargo, se requiere de mayor compromiso de los actores educativos, padres, estudiantes y docentes en el uso responsable de la tecnología para favorecer el sistema educativo. Según Guijosa (2019) argumenta que la tecnología ha tenido mayor influencia en las aulas, “lo que demandará mayor apoyo y compromiso por parte de las

instituciones educativas, docentes y padres de familia respecto al uso que dan los estudiantes a las herramientas tecnológicas” (p. 2).

Igualmente, las tendencias curriculares con enfoque inclusivo permiten responder de alguna manera favorable los desafíos del sistema escolar en atender el acceso y equidad de las poblaciones marginales y a la vez estar al nivel de las exigencias internacionales. Para Correa (2011) citado por Osorio (2013), se podrían resaltar las siguientes tendencias curriculares: “La flexibilización e interdisciplinariedad del currículo, la globalización curricular, currículo y desarrollo humano integral, currículo e inclusión, currículo, ciudadanía y gobernabilidad social, entre otros” (p. 53).

Es importante resaltar que el acceso a la población diversa en los niveles educativo de carácter obligatorio, no radica únicamente en incluirlos en un aula escolar, sino en la transformación y aplicación de una vasta gama de estrategias curriculares que respondan a las necesidades de los estudiantes y la realidad de la sociedad, es decir, una igualdad de oferta en el sistema educativo. No solamente en el acceso se atienden los requerimientos, en equidad también es necesaria la igualdad en la prestación del servicio, es decir se deriva de dos factores. Para Martín (2013).

"El concepto de equidad ha evolucionado haciéndose progresivamente más exigente. Un primer nivel de equidad remite a la igualdad de acceso: todo alumno debe tener garantizada una plaza escolar. Pero esto no es suficiente, también se contribuye a la equidad cuando se garantiza la igualdad de oferta, es decir, cuando se brinda a todos los alumnos y alumnas

un currículo básicamente común que conduce a las mismas metas " (p. 9).

Sin embargo, la equidad en las aulas inclusivas no garantiza la calidad en resultados sino existe compromiso en los responsables del sistema educativo. Para Rambla (2012) "El alcance de la equidad fue ampliado abarcando el acceso, los procesos y los resultados mientras que la calidad se refería a todo aquello que genéricamente tenía que ver con el logro de resultados efectivos de aprendizaje" (p. 34).

Desde el concepto de equidad expuesto por Martín y Rambla, es importante visibilizar con carácter inclusivo a todos los estudiantes, con una oferta educativa que los incluya. De allí que los estudiantes con capacidades y talentos excepcionales se consideran como personas que requieren atención diversificada, a partir del currículo. Para ello, se han explorado diferentes formas del desarrollo de las capacidades y talentos excepcionales, dentro y fuera de la escuela, que incluyen: la aceleración, programas de enriquecimiento, escuelas especializadas, tutorías, grupos de enriquecimiento, diferenciación curricular, entre otros (Dai & Chen, 2014; Renzulli & Reis, 2016; Garcia-Cepero & Proestakis, 2010).

En el contexto escolar, la cuestión tiene que ver con la medida en que los estándares curriculares regulares y la pedagogía coincidan con las necesidades de desarrollo del talento en una etapa o coyuntura específica, y que estas ofertas curriculares y experiencias de aprendizaje garanticen la continuidad del desarrollo del talento en el hogar, la escuela, la comunidad y el ciberespacio.

Las anteriores estrategias, hacen parte del conjunto de oportunidades de desarrollo,

que una institución educativa, sola o en conjunto con otras organizaciones, puede ofrecer a sus estudiantes, para responder a las necesidades intelectuales, afectivas y sociales que les permitirán desarrollar su potencial y formarse plenamente como personas. Al respecto Garcia-Cepero & Proestakis (2010), sugieren que estas estrategias se pueden articular, permitiendo a las instituciones ofrecer un continuo de servicios. Estas estrategias metodológicas que posibilitan el enriquecimiento y potenciación de la excepcionalidad pueden ser adaptadas en el aula escolar a través de su inserción en el currículo.

La aceleración:

Es una de las estrategias más utilizadas y tiene su origen desde los modelos esencialistas, permitiendo al estudiante avanzar a una velocidad mayor que sus compañeros.

Para Garcia-Cepero & Proestakis (2010), la aceleración ofrece la posibilidad de adelantarse dentro de los cursos de acuerdo a las características del estudiante. Adicionalmente, es posible hacer procesos de aceleración al interior del aula regular, asignando al estudiante material más avanzado, con el cual puede trabajar de manera independiente a sus compañeros. Sin embargo, aunque esta estrategia se muestra como la práctica más efectiva en términos académicos, de desarrollo social y emocional, no todos los estudiantes se benefician de ella. La aceleración puede ser total o parcial.

Oportunidades de Enriquecimiento:

¿Qué es el enriquecimiento y cómo fortalece el currículo? Para García-Cepero y González (2004, p. 61) citado por el MEN (2015) "son actividades que permiten al estudiante complementar y desarrollar de manera más amplia y profunda o intensa, contenidos o procesos académicos, culturales y socia-

les”. Uno de los mayores precursores del enriquecimiento del talento es Joseph Renzulli a través del método de enriquecimiento para toda la escuela denomina SEM, soportando en el Modelo Triádico de Enriquecimiento.

Para ello, se pueden establecer dos tipos de enriquecimiento: curricular y extracurricular. El primero permite el trabajo dentro del aula escolar y el segundo en ambientes y contextos externos.

Para Renzulli, después que se identifican los intereses y los estilos de aprendizaje de los estudiantes que presentan capacidades y talentos excepcionales (Cy/oTE, esta sigla se viene utilizando en el documento, ya que se representa para el contexto colombiano) a través de eventos evaluativos como: proyectos, juegos, simulaciones, lecturas, trabajos en equipos, la recitación, el debate, entre otros. Se procede a la compactación y modificación del currículo ordinario, mediante la sustracción de aquellos aprendizajes y contenidos que ya dominan. Así, se posibilita la profundización de áreas de interés del estudiante, que le permitan desarrollar sus capacidades en temas específicos o globales.

Cluster Grouping o grupos de enriquecimiento

Corresponde a una estrategia de enriquecimiento escolar, el cual reúne o agrupa a los estudiantes reconocidos con talentos o que comparten intereses comunes en un grado o grupo específico. Se reúnen en períodos de tiempo de acuerdo a su horario lectivo para trabajar con un adulto que comparte sus intereses y que tiene un grado de conocimiento y experiencia avanzado.

La división por clúster usualmente se hace con estudiantes talentosos o sobresalientes en más de un área. Sin embargo, se puede hacer dividiendo por especificación del Talento, es decir en un curso se incluirán a todos los

estudiantes talentosos en matemáticas y en otro curso los estudiantes talentosos en lenguaje.

Según lo planteado por Gentry M. y Mann, R. (2008) citados por Garcia-Cepero & Proestakis (2010) los grupos de enriquecimiento generan los siguientes beneficios:

- Desafiar a los estudiantes talentosos al agruparlos en la misma clase, permite la aparición de nuevos talentos en otras clases y cursos.
- Incrementa la habilidad de todos los profesores de conocer las necesidades académicas de sus estudiantes, al reducir el rango de diferencia en los logros académicos de los cursos.
- Los profesores ven a los estudiantes respecto a sus habilidades y logros.
- Extiende los servicios de la educación para talentos a más estudiantes del colegio.
- Ayuda a los profesores a trabajar juntos para planificar currículos diferenciados.
- Ofrece a los estudiantes la oportunidad de desarrollar y crecer recibiendo los servicios educativos, de acuerdo a sus necesidades y capacidades (p. 43).

El modelo de aprendizaje utilizado en los grupos de enriquecimiento, se basa en el enfoque inductivo, centrado en la solución de problemas del mundo real a través del desarrollo de productos y servicios auténticos. Este enfoque es conocido como aprendizaje y enseñanza enriquecidos, permite crear situaciones de aprendizaje que implica el uso de metodologías, desarrolla habilidades de pensamiento de orden superior y aplica de manera auténtica en situaciones creativas. Promueve el aprendizaje cooperativo.

Diferenciación y flexibilización curricular

Desde el enfoque de la educación inclusiva, se vuelve evidente que una de las estrategias para la atención de la diversidad escolar es la implementación de currículos flexibles, que permitan ofrecer diversas oportunidades de crecimiento y desarrollo para todos. Las modificaciones que haga el docente en el currículo juegan un papel importante en el proceso de potenciación y enriquecimiento de las capacidades y talentos excepcionales.

La flexibilización curricular consiste en la diferenciación de los aprendizajes por cada estudiante, teniendo en cuenta sus atributos particulares, intereses, fortalezas y talentos. La diferenciación curricular, sumada a la compactación de currículo y a las unidades de agrupamiento, constituyen una efectiva metodología de trabajo dentro del aula regular. La diferenciación no sólo considera a los estudiantes sobresalientes; también facilita y mejora las estrategias para todo el estudiantado, dependiendo de sus características y habilidades.

CONCLUSIONES

Para concluir, es importante establecer desde el aula, experiencias educativas encaminadas en forma significativa para todo el alumnado, el cual permita fomentar la transversalidad y la interdisciplinariedad, alejándolos de la preminencia de los contenidos conceptuales presentados aisladamente.

La Educación Inclusiva, corresponde a políticas mundiales de justicia y equidad social, establecidas por la Organización de Naciones Unidas, promulgadas por la UNESCO y ratificadas por los gobiernos, estas reformas se vienen implementando desde hace más de 20 años. El movimiento por la educación

inclusiva abarca la totalidad de las necesidades de los educandos, y con más énfasis la de aquellos más vulnerables a la exclusión y marginalización. Es una nueva visión de la educación basada en la diversidad y en el derecho.

Hasta hace poco, la atención destinada a los alumnos con diversidad escolar era mínima, de allí que las reformas educativas no pueden separarse de la equidad social para todo tipo de alumnos. Aunque la legislación por sí sola no asegura el éxito de la educación inclusiva es un aspecto muy importante, ya que contar con ella permite establecer derechos y responsabilidades, articular políticas intersectoriales y sectoriales y asegurar la prestación y mantenimiento de recursos y servicios.

Es importante que la legislación que regula los sistemas educativos, contemple la inclusión y la atención a la diversidad como piedra angular, y desarrollar desde los distintos sectores normativas específicas que aseguren el acceso y la adecuada atención a los grupos poblacionales con necesidades educativas y capacidades excepcionales, niños migrantes, niños de la calle, en edad extra escolar, adultos desescolarizados, desplazados, indígenas, raizales, entre otros. Los gobiernos a través de reformas educativas inclusivas son los llamados a diseñar programas específicos orientados a la inclusión de esta población al sistema escolar y para ello implica la revisión de las propuestas curriculares y las estrategias pedagógicas, así como el rediseño de las dinámicas institucionales.

Las estrategias y rediseños curriculares deben propender al desarrollo de las competencias y aprendizajes de los estudiantes, que cobije a todos y todas desde un ambiente escolar. No solamente con el acceso se atiende

a los requerimientos en inclusión, también es necesario la equidad en la prestación, es decir se deriva de los factores en garantizar los procesos educativos y un currículo que responda a sus motivaciones, intereses y necesidades particulares, es decir un currículo diversificado.

Para responder a esta caracterización y la diversidad escolar, se destacan las aulas colaborativas, el lenguaje total, las activida-

des directas o micro sociedades, el aprendizaje cooperativo, enfoques temáticos basados en proyectos, el uso de la tecnología y las estrategias de enriquecimiento curricular como la aceleración, los grupos de enriquecimiento, la diferenciación y flexibilización curriculares como métodos de enseñanza que median el aprendizaje y responden a la equidad, desde un planeamiento curricular por competencias visto desde la educación inclusiva.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Castillo, M., & Gamboa, R. (2017). Desafíos de la educación en la sociedad actual. *Revista electrónica diálogos educativo*, 12(24), 55-69.
- Correa, C. (2009). *Currículo, inclusividad y cultura de la certificación*. Barranquilla: La Mancha del Quijote.
- García-Cepero, M. & Proestakis, M. (2010). Perspectivas de Atención a los Estudiantes con Talento Académico; Una visión global. *Centro de Investigación y Desarrollo de Talento DeLTA-UCN, Universidad Católica del Norte*, pp. 37-46.
http://www.ficomundyt.org/media/miembros/Perspectivas_de_Atencion_a_los_estudiantes_contalento_academico.pdf
- Guijosa, C. (5 de julio de 2019). *Observatorio de Innovación Educativa*.
<https://observatorio.tec.mx/edu-news/8-tendencias-de-las-aulas-del-futuro-google-for-education>
- Martín, E. (2013). Orientación educativa: atención a la diversidad y educación inclusiva. Madrid, Spain: Ministerio de Educación de España - Editorial GRAÓ, de IRIF, S.L.
<https://elibro.net/es/ereader/umecit/49259?page=9>.
- MEN. (2008). *Cartilla 34: Guía de educación inclusiva*. Bogotá.
- MEN. (2015). *Documento de orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con capacidades y/o talentos excepcionales en el marco de la educación inclusiva*. Santafe de Bogotá.
- OCDE. (2019). EducaWeb.
<https://www.educaweb.com/noticia/2019/01/23/tendencias-transforman-educacion-18686/>

- Operti, R. & Belalcazar, C. (2008). Tendencias de la educación inclusiva a nivel regional e interregional: temas y desafíos. *Perspectivas*.
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000178973_spa
- Osorio, F. (2013). *De la Integración a la Inclusión: procesos curriculares para la atención de niños con NEE*. Montería.
https://www.edunexos.edu.co/T_grado_Unicordoba/04_COHORTE/OSORIO_F.pdf
- Renzulli, J. & Reis, S. (2016). *Enriqueciendo el currículo para todo el alumnado*. Madrid: Apeiron ediciones, traducido por Roberto Zans.
- SEMANA. (2019). *SEMANA*.
<https://www.semana.com/educacion/articulo/tendencias-que-afectan-la-ensenanza-en-el-mundo/601883>
- SITEAL. (2019). *Inclusión y equidad Educativa*. Buenos Aires: Publicaciones multimedia.
https://www.siteal.iiep.unesco.org/eje/inclusion_y_equidad
- Stainback, S. & Stainback, W. (2001). *Aulas Inclusivas: Un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo*. Madrid: Narcea. S.A. de Ediciones.
- Rambla, X. (2012). La educación para todos en América Latina: estudios sobre las desigualdades y la agenda política en educación. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila. Recuperado de <https://elibro.net/es/ereader/umecit/42289?page=34>
- UNESCO. (2015). *Declaración de Incheon y Marco de Acción ODS 4 – Educación 2030*. Incheon. <https://www.gcedclearinghouse.org/sites/default/files/resources/245656s.pdf>

Competencias genéricas, competencias para la vida

Generic Skills, skills for Life

 Diana Marcela Sánchez Echeverri 

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

Recibido: 05/08/2021

Revisado: 20/09/2021

Aceptado: 08/10/2021

Publicado: 31/10/2021

RESUMEN

Las nuevas políticas mundiales donde la educación se promueve como eje central en el progreso social, económico, tecnológico y cultural de un país o región, han generado que los sistemas educativos cambien su perspectiva y sean planteados alrededor de estrategias donde prime la calidad de los aprendizajes por encima de conocimientos teóricos. La globalización de mercados, las tecnologías de la información, la multiculturalidad, y la innovación en los diferentes ámbitos han influenciado estos cambios mundiales, los cuales buscan que los resultados en los aprendizajes se produzcan de forma eficiente y veraz. Desde este punto de vista, se hace necesaria una educación transformadora de vidas, capaz de desarrollar habilidades para un mundo continuamente cambiante, y en permanente competitividad, una educación basada en valores humanos y medio ambientales, enmarcada por la equidad, la inclusión, la calidad, pertinencia y la permanencia en el sistema, no por la obligatoriedad sino por la necesidad de ser partícipe de este nuevo mundo, enfocada en la necesidad de aprender a aprender, en el saber hacer ante las diferentes situaciones presentadas, en el autoaprendizaje que garantice que el sujeto permanezca en formación continua a lo largo de su vida y en el saber ser en la interacción por las diversas relaciones laborales, personales y sociales con que se deberá encontrar a lo largo de su vida. Así, surge la educación basada en competencias, una educación que garantice transformación en la vida gracias a los aprendizajes valiosos que adquiera el sujeto durante toda su formación. La educación basada en competencias busca formar personas que, si bien estén altamente calificadas en su saber hacer, sean personas con comunicación asertiva, capaces de trabajar en equipo, innovadores, emprendedores, con alta capacidad en la resolución de problemas, y con fuertes valores éticos. Los últimos acontecimientos mundiales, han dejado a la vista las debilidades que aun hoy se tienen frente a la falta de competencias, pero han mostrado como las mismas generan los cambios necesarios para evolucionar como sociedad ante los desafíos que enfrenta el ser humano.

Palabras clave: competencias, genéricas, aprendizaje.

ABSTRACT

The new world policies where education is promoted as a central axis in the social, economic, technological and cultural progress of a country or region, have generated educational systems to change their perspective and to be raised around strategies where the quality of learning prevails above theoretical knowledge. The globalization of markets, information technologies, multiculturalism, and innovation in different areas have influenced these world changes, which seek for the results in learning to occur efficiently and truthfully. From this point of view, a life-transforming education is necessary, capable of developing skills for a continuously changing world, and in permanent competitiveness, an education based on human and environmental values, framed by equity, inclusion, quality, relevance and permanence in the system, not because of the obligation but because of the need to be a participant in this new world, focused on the need to learn how to learn, on the know-how in the different situations presented, on self-learning that guarantees that the individual remains in continuous training throughout their life and in knowing how to be in the interaction through the various work, personal and social relationships that he must encounter throughout their life. Thus, competency-based education arises, an education that guarantees transformation in life thanks to the valuable learning acquired by the individual throughout their training. Competency-based education seeks to train people who, although highly qualified in their know-how, are also people with assertive communication, capable of teamwork, innovative, enterprising, with high capacity in solving problems, and with strong ethical values. The latest world events have exposed the weaknesses that still exist today because of the lack of skills, but have shown how they generate the necessary changes to evolve as a society in the face of the challenges that human beings face.

Keywords: competences, generic, learning.

INTRODUCCIÓN

A partir del último tercio del siglo XX, se inician nuevas políticas a nivel mundial que promueven la educación como punto de partida en el progreso social, económico, tecnológico y cultural de toda sociedad, dejando la consigna que esta es la clave para un futuro con bienestar. Esta nueva visión de la educación hace que los sistemas educativos de los países anglosajones en principio, europeos y posteriormente Latinos cambien la visión de la educación que se mantenía hasta entonces a ser parte de los planteamientos estratégicos en los modelos económicos, impactando en los comportamientos sociales, puesto que se expande como una necesidad que afecta todas las partes interesadas.

Así es como nace la escuela competitiva que surge a la par con los modelos de sistemas de calidad educativa en los cuales prima la calidad de los aprendizajes por encima de los conocimientos teóricos. Martínez Boom (2020) lo expresa como “esta reingeniería de la educación por el aprendizaje parece centrarse fundamentalmente en la búsqueda del máximo rendimiento posible, sociedad del rendimiento que ahora opera como una tecnología de optimización individual y social” (p. 323).

Para este siglo las tendencias de los sistemas educativos hacen parte de los cambios que se producen frecuentemente. La globalización de mercados, las tecnologías de la información, la multiculturalidad, la innovación

en los diferentes ámbitos hacen que los sistemas educativos cambien de forma acelerada, estos cambios están encaminados en todos los sentidos, ya que se dan a través de las políticas educativas que dependen de las políticas gubernamentales o cambios que se dan de acuerdo con la común unión de territorios, o se dan al tratar de alcanzar mejores resultados en menor tiempo y con mayor evidencia. El mundo se mueve y así mismo se mueven los sistemas educativos. Mucho se ha dicho y de alguna manera se ha explicado biológicamente como los estudiantes de hoy no son como los de ahora treinta años, a tempranas edades el ser humano ha evolucionado de una manera vertiginosa la globalización y la internet, han modificado los aprendizajes en los niños. Tener la información a la mano solo con hacer un clic, hace que la educación experimente una acelerada evolución de la misma manera. Con esto nacen las nuevas tendencias en educación que se enfocan en estrategias innovadoras, flexibles, conectadas con el mundo digital, estrategias que van más de allá de seguir un plan de estudios con un currículo lleno de temáticas y estrategias que se adaptan a nuevos contextos, que no depende de estar en su salón de clases y que mucho menos depende de la edad de los estudiantes.

Desde este punto de vista, se hace necesaria una educación transformadora de vidas, capaz de desarrollar habilidades para un mundo continuamente cambiante, donde la competitividad es permanente. Una educación basada en los valores humanos y medio ambientales, enmarcada por la equidad, la inclusión, la calidad, pertinencia y la permanencia en el sistema, no por la obligatoriedad sino por la necesidad de ser partícipe de este nuevo mundo, enfocada en la necesidad de aprender a aprender, en el saber hacer ante las diferentes situaciones presentadas, en el autoapren-

dizaje que garantice que la persona mantenga formación continua a lo largo de su vida y en el saber ser en la interacción por las diversas relaciones laborales, personales y sociales con que se deberá encontrar a lo largo de su vida.

Por todo lo anterior es como aparece en la década de los ochentas la necesidad de integrar las necesidades industriales, en cuanto mano de obra con los sistemas educativos de aquel entonces, emergen entonces como respuesta a ello las competencias.

DESARROLLO

En 2014 Espinosa et al (2014) extrae de múltiples autores la definición de aprendizajes para la vida como:

las capacidades, conocimientos, habilidades, valores, actitudes que todos los individuos necesitan para lograr su identidad, realización y desarrollo personal y proyectar un futuro mejor, para desarrollar relaciones armónicas, para participar eficazmente en los ámbitos personal, social, profesional y político y enfrentar exitosamente los desafíos de la vida diaria y a las situaciones excepcionales, para comprender el mundo e influir en él y transformarlo (p. 2042).

Al respecto se puede decir que los aprendizajes para la vida se pueden adquirir o desarrollar de diversas maneras dentro y fuera de una institución educativa y son llamados competencias. Al integrar múltiples conceptos sobre competencia esta se define como un conjunto de saberes personales con una exigencia de determinados conocimientos, habilidades, cualidades o aptitudes para ser utilizados en situaciones concretas de trabajo o educación, teniendo en cuenta recursos ambientales (rela-

ciones, documentos, información), actuando de manera eficiente para el logro de determinada acción, en medio de comportamientos éticos y manejo inteligente de las emociones. Así mismo, las competencias se han clasificado de múltiples formas, sin embargo, sobresalen en el lenguaje común las básicas, genéricas, laborales de gestión, laborales técnicas, específica, cognitivas, procedimentales, actitudinales, intrapersonales, interpersonales, profesionales y disciplinares. Las aplicaciones de las competencias en el medio laboral o en el medio educativo determinan la mejor clasificación y sus posibles combinaciones ya que de ello depende los desempeños que se desean lograr (Contreras 2011, p.118).

Basándose en el proyecto Tunning, se han clasificado las competencias en genéricas o transversales y en específicas, es decir, propias de cada especialidad. Gracias al proyecto se determinó que los planes de estudio debían contener tanto competencias genéricas como específicas. De aquí se deriva entonces que las competencias genéricas toman diferentes nombres de acuerdo al autor, sobresalen algunos sinónimos como competencias básicas, competencias clave, competencias transversales, competencias genéricas o competencias de empleabilidad, entre otras. (Pugh y Lozano-Rodríguez 2019, p. 153).

Las competencias genéricas toman mayor relevancia hoy día, dado los nuevos contextos sociales y tecnológicos donde los nuevos profesionales y personas en edad productiva deberán enfrentar desafíos en contextos multiculturales, medioambientales, nacionales e internacionales. Las nuevas tecnologías reemplazarán la mano de obra, por ello las competencias genéricas están enfocadas al talento humano de las empresas,

aunque los saberes disciplinares son importantes y las personas deben estar capacitados de manera competente en su saber hacer, los entornos multidisciplinarios cada vez más comunes en las organizaciones, requieren que las personas sean altamente efectivas a la hora de comunicarse, sepan participar en múltiples equipos, sea innovador, emprendedor, flexible, con capacidad y disposición a movilizarse, pero con fuertes valores éticos.

El proyecto Tunning determinó 30 competencias genéricas, análogamente estudios en Latinoamérica han definido 27 competencias genéricas comunes a los diferentes programas universitarios y que impactan en el mundo globalizado al que deberán enfrentarse las actuales y las nuevas generaciones que se encuentran en las instituciones educativas desde los niveles básicos hasta la educación superior. Algunos estudios de estudiantes universitarios que recién ingresan a la educación superior han demostrado que las competencias genéricas deben implementarse desde grados inferiores pues estas se desarrollan a lo largo de la vida y están influenciadas por el contexto familiar, social y cultural. El desarrollo tardío de las mismas genera dificultades en los niveles superiores pues se dificultan los aprendizajes de las mismas sino se han sentado bases sólidas para ello.

Países como Nueva Zelanda, Australia, Canadá, Reino Unido entre otros datan de la necesidad de implementar las competencias genéricas en sus planes de estudio pues con esto garantizan que los estudiantes puedan tener éxito en los diversos contextos laborales que les presenta el mundo cambiante de hoy. Así lo manifiestan Lozano y Herrera (2013) (como se citó en Pugh y Lozano-Rodríguez 2019, p. 155), “el desarrollo de

las competencias genéricas aumenta la competitividad, eficiencia y productividad de la fuerza laboral del país, proporcionando una ventaja competitiva a nivel internacional”. En todos los casos las competencias genéricas están llamadas a la nueva sociedad del conocimiento donde además aparecen otros tipos de competencias dados los avances tecnológicos en los que se encuentra enmarcada la educación y son aquellas donde se emplean las nuevas tecnologías de la información.

Las treinta competencias definidas en el proyecto Tunning o veintisiete en el caso de Latinoamérica no son fáciles de implementar en el aula de clase, por lo que se ha sugerido que del listado propuesto se determinen las más importantes de acuerdo al perfil de egresado que haya determinado la institución educativa y sean desarrolladas en las asignaturas determinadas en las diferentes carreras. (Corominas, 2001; Freire, Teijeiro y Pais, 2011; Palmer, Montaña y Palou, 2009; Quintana, Raccoursier, Sánchez, Sidler y Toirkens, 2007; Torra *et al.*, 2010, como se citó en Pugh y Lozano-Rodríguez 2019, p. 159). Esta es la estrategia que ha implementado la educación colombiana. Las competencias laborales se desarrollan de manera transversal a las diferentes asignaturas que se encuentran reglamentadas en la ley general de educación de 1994. Con la ley general de educación de 1994, la apertura económica y las nuevas disposiciones en el mercado laboral en el país nace la necesidad de profesionales y personal calificado con habilidades no solo de conocimiento teóricos, sino que posea competencias generales y otras que hagan parte de su especialidad. Como complemento a la ola que se generaba en este tiempo sobrecalidad educativa se integran las competencias y de allí se desprenden políticas de aseguramiento de la calidad

basadas en los lineamientos y estándares curriculares, como también se inicia la evaluación mediante evidencias de desempeño, todos con un enfoque basado en competencias.

En Colombia las competencias laborales se definen como aquellas que están relacionadas con la productividad y la competitividad. Conforme a ello se han emitido políticas educativas donde se determina que el sistema educativo colombiano debe desarrollar en los estudiantes las competencias básicas, ciudadanas y laborales. Las políticas de articulación de la educación con el mundo productivo están determinadas en la guía N° 21 del Ministerio de Educación Nacional, en ella se explicitan las competencias laborales que son clasificadas en dos grados ramas, a saber, las competencias laborales generales y las competencias laborales específicas. Las competencias laborales generales son adquiridas por los estudiantes a lo largo de los niveles educativos desde el preescolar hasta el grado noveno, mientras que las competencias laborales específicas se desarrollan en el nivel de la media (grados décimos y once).

Entre tanto, las pruebas estandarizadas aplicadas a los diferentes niveles de educación Pruebas Saber (Saber 11, Saber T y T y las Saber Pro) están enfocadas en la valoración de competencias genéricas y competencias específicas, estas últimas para los niveles técnico a superior. Las competencias genéricas se evalúan en las diferentes pruebas saber dentro de las áreas de matemáticas, lectura crítica, competencias ciudadanas, ciencias naturales e inglés, aunque según la literatura el modelo pedagógico en el que se encuentre el estudiante puede llegar a influir en el logro de los aprendizajes esperados, por lo que es importante una adecuada metodología de enseñanza basada

en las competencias de acuerdo al plan de estudios. Queda la inquietud si las competencias básicas pueden desarrollarse mejor bajo ciertos modelos pedagógicos que otros y cuáles serían esas variables determinantes en el proceso.

Las estrategias metodológicas para el desarrollo de las competencias genéricas tienen en cuenta que los estudiantes de hoy no aprenden porque el profesor así lo determine. Ellos aprenden por un motivo, aprenden para divertirse, aprenden para sorprenderse, gustan de los retos y aprenden para enfrentarse a algo nuevo. Por todo esto, el desarrollo de las competencias genéricas en el aula requiere metodologías flexibles que sean capaces de adaptarse a cambios inesperados que puedan dar las herramientas necesarias a los ciudadanos del futuro y que le brinde las fortalezas necesarias para afrontar un mundo competitivo y lleno de contrastes emocionales, sociales y culturales, pero que además potencialice sus capacidades y tenga en cuenta sus gustos.

Como se ha visto las competencias genéricas se han implementado desde hace ya más de tres décadas, permeando todos los ámbitos de la sociedad a nivel socioeconómico, cultural social, educativo, político, laboral, tecnológico entre otros. A través de las competencias genéricas se están generando los perfiles de los egresados no solo de profesionales sino de técnicos, tecnólogos y de los mismos estudiantes de la educación básica y media. Sin embargo, existen alrededor de las mismas ciertas amenazas debido a la utilización de la palabra competencia en un lenguaje que no va más allá de su significado real, prueba de ello se encuentra en que algunos docentes desconocen que la evaluación de las competencias genéricas se encuentra incluidas dentro de las pruebas saber, creyendo aún

que estas valoraciones son solo de tipo académico o cognitivo, mostrando que aún persiste la educación memorística y que está reducida a la transmisión de conocimientos. Por otro lado, ya se encuentra en fases iniciales las pruebas estandarizadas de las competencias socioemocionales muy de moda hoy día.

El objetivo de la educación con enfoque basado en competencias es generar verdaderos aprendizajes en los estudiantes al pasar de una educación tradicional basada en la transmisión de conocimientos, a aquella en la que los aprendizajes se den para la vida y para los contextos necesarios de acuerdo con las necesidades actuales de globalización y sociedad del conocimiento. Sin embargo, en medio de las políticas de calidad educativa en donde se han generado múltiples esfuerzos por aumentar la cobertura, mejorar la calidad educativa (visto desde las pruebas de desempeño), reducir la brecha social, aumentar la eficacia y pertinencia, las competencias no están siendo utilizadas para mejorar los aprendizajes en los estudiantes. Los indicadores de calidad como cobertura o deserción escolar no muestran los niveles de aprendizaje que están logrando los estudiantes. Por el contrario, aquellas pruebas como las pruebas estandarizadas o las pruebas internacionales como PISA si dan cuenta de la falta aun de comprender la necesidad de implementar las competencias en la práctica educativa. En otras palabras, la falta de aplicación de las competencias en las aulas, está generando un subdesarrollo en los aprendizajes que requieren los estudiantes y la sociedad para poder cambiar las situaciones de pobreza o de falta de oportunidades en aquellos con niveles socioeconómicos menos favorecidos. Es preocupante las afirmaciones que muestra el Banco Mundial al afirmar “que a menudo los docentes no tienen las competencias ni la

motivación para enseñar de manera eficaz. Los docentes son el principal factor que afecta el aprendizaje en las escuelas” (UNESCO, 2018). Si los docentes no poseen las competencias para generar aprendizajes eficaces en los estudiantes, difícilmente estos podrán adquirir las competencias necesarias para la vida.

De otro lado, aunque existen millones de personas en búsqueda de empleo, muchos empresarios afirman tener grandes dificultades para cubrir las vacantes. “Está en crisis el diálogo entre los sistemas de producción e inserción laboral y los de educación y formación profesional, lo que hace más difícil el acceso al empleo y se convierte en un freno al desarrollo del sistema productivo colombiano” así lo afirma Mejía (2016), la falta de articulación entre los diferentes niveles educativos y las necesidades del mundo productivo con los aprendizajes y competencias de los profesionales y jóvenes que se encuentran en la búsqueda de empleo. Por lo anterior, entre las estrategias educativas que se plantea el país para mejorar los niveles de aprendizaje a través de las competencias, en el Plan de Desarrollo 2018- 2022, se propone profundizar en las competencias más generales para los jóvenes de la educación media de acuerdo a sus necesidades e intereses, haciendo énfasis en aquellas que son necesarias para la Cuarta Revolución Industrial, entre las cuales están las competencias digitales, para el emprendimiento y las competencias para el desarrollo sostenible entre otras.

Mientras tanto, siguiendo la misma línea en el Plan Decenal de Educación 2018 – 2026 se plantea desarrollar en los docentes competencias en el proceso de enseñanza aprendizaje, impulsar en los estudiantes las competencias ciudadanas y profesionales, el desarrollo humano y el respeto por el medioambiente, así

como también las competencias socioemocionales y todas aquellas que puedan garantizar aprendizajes para la vida en los diferentes entornos. Con estas metas y lineamientos que se han propuesto como políticas de estado se esperaría que las competencias laborales y específicas logren mejorar los desempeños en los aprendizajes de los estudiantes en todos los niveles educativos, pero que, además, mejoren las competencias que buscan las diferentes empresas que gestionan el talento humano. Las políticas también se enfocan en actualizar las competencias en docentes y directivos para garantizar que los procesos pedagógicos se desarrollen de manera armonizada por parte de todos los entes de las instituciones educativas.

CONCLUSIONES

En la actualidad las competencias genéricas que se han establecido durante la historia, están siendo sometidas a una dura prueba con la situación actual de pandemia que vive la humanidad entera. Son esas competencias para la vida las que ayudan a enfrentar todos los cambios a los que se están enfrentando todos los miembros de una comunidad educativa. desde marzo de 2020. La situación de emergencia sanitaria sacó a relucir en muchos docentes y profesionales la falta de competencias para la vida. El impacto en el aprendizaje que ha generado esta emergencia ha hecho que miles de personas se vean enfrentados a su falta de competencias sobre todo tecnológicas y digitales, sin dejar de lado que se han incrementado las situaciones psicoemocionales en adultos, niños y jóvenes, colocando en tela de juicio qué es lo que supuestamente se ha enseñado durante más de dos décadas de haberse implementado el aprendizaje basado en competencias. El Covid-19 está siendo esa herramienta de evaluación que valora el grado de solución de problemas que se tie-

ne frente a las situaciones de la vida. Como ejemplos de esto están la creatividad que pueda implementar las personas para lograr salir de la crisis económica, el liderazgo que debe asumir un gerente, un director de una escuela para movilizar todo su equipo de trabajo y continuar en medio de la crisis, pero sobre todo está en evaluación la capacidad de saber ser, ser responsable con la vida propia y de los otros, ser disciplinados antes las normas de convivencias, ser buen ser humano.

De manera positiva la emergencia sanitaria ha generado el crecimiento de las competencias tecnológicas, la creatividad y la solución de problemas en miles de profesionales y de muchísimos maestros. La educación ha tomado un giro de 180 grados, empiezan a debatirse modelos de aprendizaje donde el

estudiante este orientado a través de clases virtuales y presenciales de manera simultánea. La educación entro en una era de cambios para los cuales los docentes deberán asumir el reto de desarrollar competencias nunca antes vistas. Cabe preguntar ¿cómo movilizar todo el cuerpo docente hacia el objetivo de aprender las competencias para esta sociedad del conocimiento, en medio de la crisis que aún sigue y que ha profundizado problemas sociales, económicos y culturales en el país? ¿Cómo evitar que una vez superada la emergencia no se vuelva a la comodidad de enseñar de la misma manera como se ha hecho durante veinte años?

Es incierto el futuro, pero esperamos haber aprendido la lección, haber adquirido competencias para afrontar cambios repentinos y con ello poder evolucionar como sociedad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Banco Mundial (2018), Informe sobre el desarrollo mundial 2018: Aprender para hacer realidad la promesa de la educación, cuadernillo del “Panorama general”, Banco Mundial, Washington, DC. Licencia: Creative Commons de Reconocimiento CC BY 3.0 IGO. <http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/MINEDU/5593>
- Contreras L, J.(2011). Formación de competencias: tendencias y desafíos en el siglo XXI. *Universitas* (15), p. 109-138
- Espinosa Milán, L., Martínez García, B.& Medina, F. (2014). Aprendizajes para la vida en el bachillerato, una apreciación de estudiantes del último semestre, en la ciudad de Aguascalientes. *Repositorio de la Red Internacional de Investigadores en Competitividad*, 8(1).
- Lozano Rodríguez, A., & Herrera Bernal, J. (2013). Diseño de programas educativos basados en competencias. Editorial Digital del Tecnológico de Monterrey.
- Martínez-Boom A. (2014). ¿Para qué nos educamos hoy? Escolarización y educapital. En Noguera y Rubios (Ed). *Genealogías de la pedagogía* (p.307 -340). Universidad Pedagógica Nacional (2020)

Mejía, F. J. (2016). Desafíos del Sistema Nacional de Educación Terciaria. *Rutas de formación: Prácticas y Experiencias*, (3), (96-97). <http://dx.doi.org/10.24236/24631388.n3.2016.641>

Ministerio De Educación Nacional de Colombia (2017). Plan Nacional Decenal De Educación 2016-2026: El Camino Hacia La Calidad y La Equidad.

Ministerio De Educación Nacional de Colombia (2019). Plan Nacional de Desarrollo 2018 -2022: Pacto por Colombia pacto por la equidad.

Pugh, G., & Lozano-Rodríguez, A. (2019). El desarrollo de competencias genéricas en la educación técnica de nivel superior: un estudio de caso. *Calidad en la educación*, (50), 143-179).

Hábitos nutricionales y estados emocionales en tiempos de COVID-19

Nutritional habits and emotional states in COVID-19 time

 Yanina Milagros Torres Huamani 

Universidad Le Cordon Bleu. Lima, Perú

Recibido: 09/04/2021

Revisado: 21/05/2021

Aceptado: 07/07/2021


Publicado: 31/10/2021

RESUMEN

El estilo de vida saludable reduce las posibilidades de contraer enfermedades degenerativas, sin embargo; durante la pandemia COVID-19 se presentaron dificultades para su constancia. El sobrepeso y la obesidad se asocian a conductas de alimentación que afectan la salud, y en consecuencia alteran las respuestas inmunitarias que debilitan las defensas, aumentando la probabilidad a contraer esta enfermedad. El objetivo del presente artículo fue determinar las consecuencias nutricionales y alteraciones emocionales ocasionadas por el sedentarismo provocado por el SARS-CoV-2. Se realizó una búsqueda sistemática de publicaciones en las bases de datos de SciELO, Dialnet, Science Direct, Pub Med, la Organización Mundial de la Salud (OMS), *Association of Obesity*, *British Medical Journal*, *American Society for Microbiology* y *Infectious Diseases Society of America*, sobre consecuencias y causas de la obesidad y sus agravantes. Paralelamente, se realizó una encuesta a 51 personas para identificar las condiciones a las que se enfrentaron durante el confinamiento. Los encuestados declaran haber experimentado cambios significativos en su día a día, principalmente al momento de adquirir alimentos, es decir, por la disposición de alimentos saludables, asimismo, la inactividad física debido al aislamiento y un deterioro en su estado físico. El tener un estilo de vida saludable es una prioridad, para prevenir enfermedades futuras. Este trabajo puede servir como un referente para futuras investigaciones que intenten identificar aquellos factores que repercuten los estilos de vida a causa del confinamiento provocado por la COVID-19. **Palabras clave:** COVID-19 estados emocionales, hábitos alimentarios, obesidad, sobrepeso, microbiota intestinal.

ABSTRACT

Healthy lifestyles reduce the likelihood of contracting degenerative diseases, however; during the COVID-19 pandemic, there were difficulties in sustaining them. Overweight and obesity are associated with eating behaviors that affect health and consequently alter immune responses that weaken defenses, increasing the likelihood of contracting this disease. This article

 yaninatohu23@gmail.com



Esta obra está bajo licencia internacional [Creative Commons Reconocimiento 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

Rev. Investigaciones ULCB. Jul - Dic.8(2), 2021; ISSN: 2409 - 1537; 46 - 56

DOI: <https://doi.org/10.36955/RIULCB.2021v8n2.005>

aimed to determine the nutritional and emotional consequences of sedentary lifestyles caused by SARS-CoV-2. A systematic search was conducted of publications in the databases of SciELO, Dialnet, Science Direct, Pub Med, the World Health Organization (WHO), Association of Obesity, British Medical Journal, American Society for Microbiology and Infectious Diseases Society of America, on the consequences and causes of obesity and its aggravating factors. In parallel, 51 people were surveyed to identify the conditions they faced during confinement. Respondents reported significant changes in their daily lives, mainly in terms of food shopping, i.e. the availability of healthy food, physical inactivity due to isolation, and a deterioration in their physical condition. A healthy lifestyle is a priority to prevent future illnesses. This work can serve as a reference for future research to try to identify those factors that impact lifestyles due to COVID-19 confinement.

Keywords: Covid-19, emotional states, eating habits, obesity, overweight, gut microbiota.

INTRODUCCIÓN

La Organización Mundial de la Salud (OMS) declaró la obesidad como una enfermedad presente en todo el mundo, considerada la pandemia del siglo XXI. Las mayores prevalencias ocurren en la población adulta y seguida por el grupo de juvenil (Gutiérrez-Fisac *et al.*, 2003). Su presencia se relaciona a enfermedades como la diabetes mellitus 2, la hipertensión arterial, las dislipidemias y algunos tipos de cánceres, siendo un factor de riesgo importante (Pajuelo-Ramírez, 2017).

El estilo de vida no saludable, como el sedentarismo y los malos hábitos nutricionales son cada vez más habituales y con una tendencia a diseminarse en el futuro, lo cual hace que el panorama de la obesidad constituya un reto para la salud pública, principalmente en países desarrollados. Asimismo, tiene su origen en una interacción genética, ambiental y conductual, siendo más importante la parte ambiental y conductual, que se establece por un desequilibrio entre la ingesta, los malos hábitos nutricionales y el gasto energético (Quirantes, *et al.*, 2009).

Tras el confinamiento debido a la llegada de la COVID-19, se hizo visible la importancia de contar con un buen estado nutricional, dado que entre los grupos vulnerables se encuentran las personas con sobrepeso, obesidad, hipertensión, entre otros padecimientos. Se sabe que el contar con una buena actividad física, una dieta correcta, considerando la selección y preparación de los alimentos, la frecuencia y cantidades de consumo, son acciones fundamentales para paliar las consecuencias de los cambios del estilo de vida que implica el periodo de aislamiento o cuarentena y la incertidumbre que genera (Salle & Ayala-moreno, 2020).

La federación mundial de la obesidad señaló que las afecciones relacionadas con la obesidad parecen empeorar el efecto de la COVID-19, de igual manera profesionales de la salud enfatizan tener especial cuidado en personas con un IMC de 40 o más, para evitar infecciones primordialmente para personas con obesidad. El distanciamiento físico necesario para poder controlar la diseminación del coronavirus, para muchas personas ha sido un generador de

estrés, ansiedad y agresividad, mientras que para otras ha sido un espacio de análisis sobre su estilo y forma de vida (Rodríguez, 2020)

Esta propagación ha significado un cambio en las tendencias y los hábitos alimentarios que probablemente continúen después de las medidas que se han tomado, dentro de los cuales destaca la obesidad, la seguridad alimentaria, disponibilidad, acceso, así como las implicaciones de la ansiedad, estrés emocional sobre el consumo de alimentos (Salle & Ayala, 2020). El objetivo del presente artículo fue determinar las consecuencias nutricionales y alteraciones emocionales ocasionadas por el sedentarismo provocado por el SARS-CoV-2.

MATERIALES Y MÉTODOS

Investigación bibliográfica

Se realizó una búsqueda sistemática de información publicada en los últimos 17 años en las bases de datos SciELO, Dialnet, Science Direct, Pub Med, la Organización Mundial de la Salud (OMS) *Association of Obesity*, *British Medical Journal*, *American Society for Microbiology* y *Infectious Diseases Society of America*, para lo cual se empleó los siguientes términos de búsqueda: Obesidad, COVID-19, hábitos nutricionales, sedentarismo, sobrepeso, estados emocionales, horas de sueño y microbiota intestinal

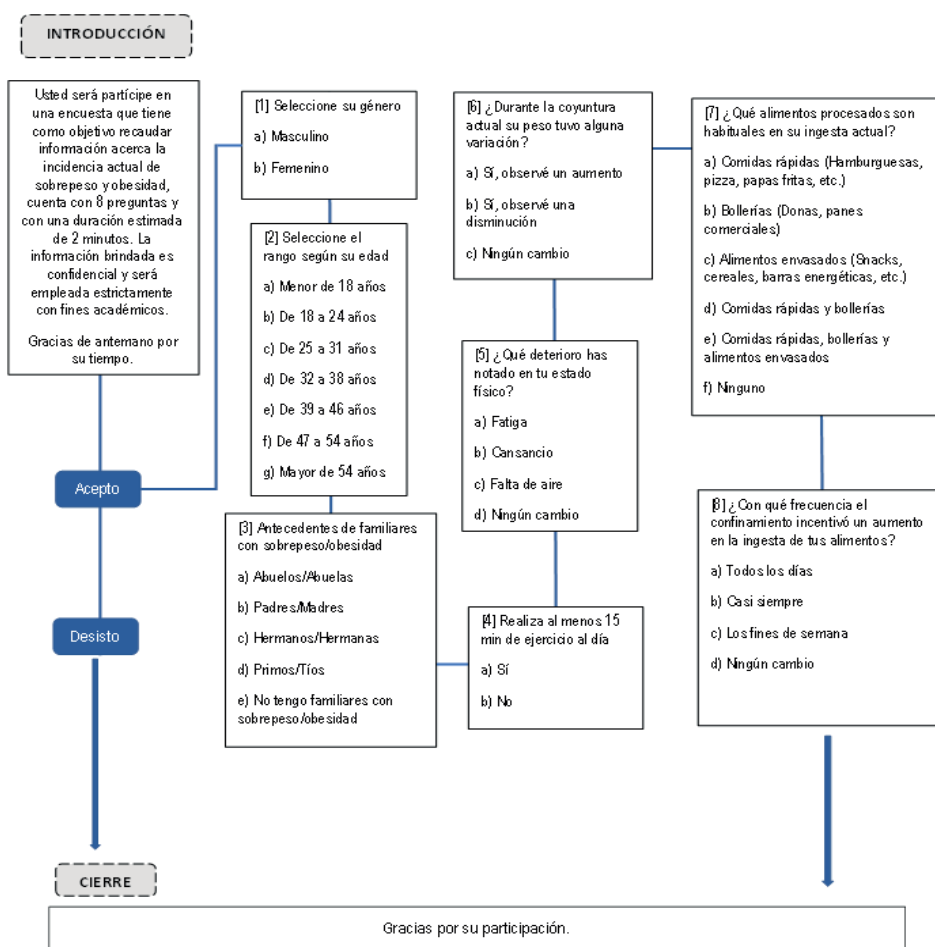


Figura 1. Estructura de encuesta aplicada con el fin de recaudar información acerca la incidencia actual de sobrepeso y obesidad. Preguntas realizadas en la encuesta virtual.

Encuestas de opinión

Se aplicó una encuesta compuesta por 8 preguntas, a 51 personas (26 varones y 25 mujeres), de 18 a 46 años. Esta fue realizada con la finalidad de identificar las condiciones en las que se

encuentran durante la coyuntura del COVID-19 y recaudar información acerca la incidencia actual vinculadas al sobrepeso y obesidad (Figura 1). La encuesta fue diseñada en Google forms y compartida a través de redes sociales.

Tabla 1. Clasificación de la OMS del Sobrepeso y Obesidad según el IMC

Clasificación	IMC (kg/m ²)	Riesgo en la Salud
Sobrepeso	≥ 25.0	Alto
Pre Obesidad	25.0 – 29.9	Alto
Obesidad	≥ 30.0	Alto
Obesidad Grado I	30.0 – 34.9	Alto Moderado
Obesidad Grado II	35.0 – 39.9	Alto Severo
Obesidad Grado III (Obesidad mórbida)	≥ 40.0	Extremadamente Alto

Fuente: Adaptado OMS (Organización Mundial de la Salud)

Sobrepeso y obesidad como factor de riesgo

La prevalencia del sobrepeso y la obesidad ha aumentado dramáticamente, hasta hace pocos años no se consideraba una enfermedad más bien una condición predisponente para el desarrollo de otros padecimientos. Sin

embargo, la tendencia actual la reconoce como una enfermedad crónica (Julia *et al.*, 2016). La cual es inducida por factores genéticos, hormonales, ambientales, emocionales y culturales, teniendo mayor riesgo de desarrollar muchas afecciones médicas graves, incluida la

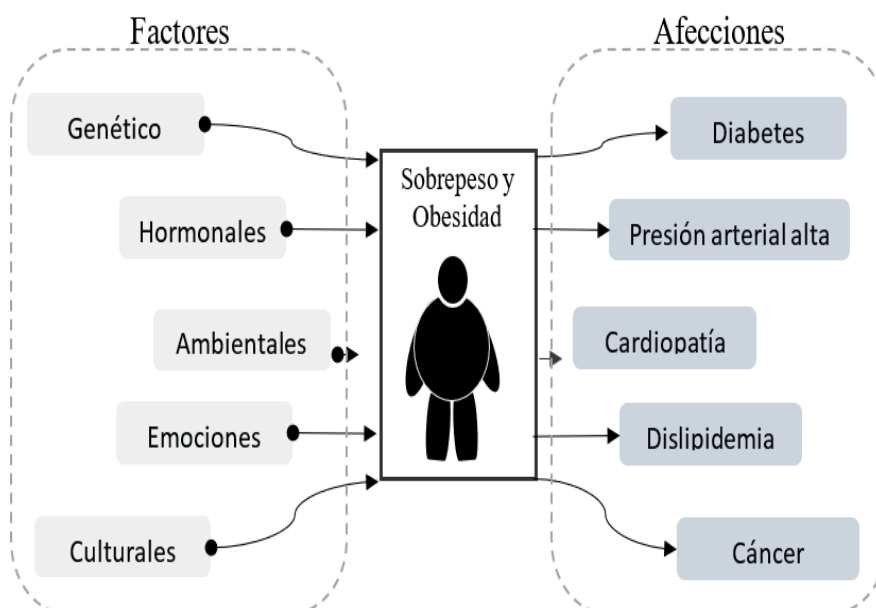


Figura 2. Factores de riesgo del Sobrepeso y Obesidad

diabetes tipo 2, presión arterial alta, cardiopatía y dislipidemia, también está asociado a un mayor riesgo de diversos tipos de cánceres (Figura 2). La evidencia de que la obesidad es un factor de riesgo para severidad por SARS-CoV-2 que está aún en aumento (Tenorio & Hurtado, 2020), teniendo un papel importante en la patogénesis de la infección de la misma. De hecho las personas con obesidad en todo el mundo ya tienen un alto riesgo de sufrir complicaciones graves de COVID-19 (Ryan *et al.*, 2020).

Sobrepeso y obesidad

El sobrepeso y obesidad presenta una tendencia hacia el incremento que afecta la calidad de vida de la población en general. La presencia de ambas afecciones no solo tiene impacto en la mortalidad, sino que también es un factor predisponente a la infección del SARS-CoV-2. La clasificación del sobrepeso

y obesidad propuesta por la OMS está basada en el Índice de Masa Corporal (IMC), el cual corresponde a la relación entre el peso expresado en kilos y el cuadrado de la estatura, expresada en metros. De tal manera, las personas cuyo cálculo de IMC sea igual o superior a 30 kg/m² se consideran obesas (Tabla 2).

Estilo de vida asociado al sobrepeso y obesidad

Es evidente que el llamado a realizar cambios en el estilo de vida es una prioridad en el tema de salud mundial, lamentablemente el interés actual por la alimentación cada día ha generado un entorno de errores o engaños, con el fin de desestimar la importancia de alimentos en nuestra dieta (Erem, 2014). Existen diversos factores que inducen al sobrepeso y obesidad, entre los que destacan, la mala ali-

mentación, seguida por el sedentarismo y la falta de acceso a alimentos nutritivos. Durante la coyuntura actual se manifestó un incremento en el consumo de alimentos y bebidas procesadas y ultra procesadas, caracterizadas por una calidad nutricional deficiente; que fueron empleadas como reemplazo a las comidas caseras, aumentando el riesgo de estos estados degenerativos. Por otro lado, la actividad física se vincula de manera reiterativa a los hábitos de vida saludable para mejorar la salud física y mental de las personas (Pérez, 2014) siendo una importante iniciativa, ya que numerosos estudios han demostrado los efectos beneficiosos en la disminución del peso y la masa grasa en los individuos, por consiguiente la inactividad en este contexto se ha convertido en un factor de riesgo para la salud pública. El sedentarismo en consecuencia, multiplica la morbimortalidad.

Uno de los cambios comportamentales en la sociedad ha sido la disminución de las horas destinadas al sueño nocturno, por ello es importante resaltar que, la cantidad, calidad y horario de sueño, siendo un factor relacionado a la obesidad (Chamorro *et al.*, 2011). Durante el sueño se ahorra y se almacena energía, se reducen los procesos digestivos y se llevan a cabo procesos de reparación celular, estos estados que se alternan diariamente, tan distintos en requerimientos energéticos que afectan a todos los tejidos y órganos del cuerpo y son coordinados por el reloj biológico, que transmite señales temporales a todo el cuerpo. La utilización diaria de aparatos electrónicos como celulares, tablet, laptop, televisor, entre otros, en periodos prolongados ocasiona un retraso en el inicio del sueño y reducción del mismo; el inadecuado patrón de sueño podría contribuir a alteraciones metabólicas tempranas, conducentes a mayor ganancia de peso y

riesgo de obesidad por parte de todos los grupos etarios y segmentos de la sociedad, que podría constituir un factor con impacto potencial a nivel de salud pública en la prevención de la obesidad (Chamorro *et al.*, 2011). Durante la pandemia las personas compensaban las actividades sociales a través de interacción en redes sociales, reuniones en línea, videojuegos, entre otros, propiciando a un desorden del sueño, cansancio visual y sedentarismo.

El papel de la obesidad en la COVID-19

La OMS y la federación mundial de la obesidad declaran la obesidad como una enfermedad presente en todo el mundo, que caracteriza a individuos con un IMC > 40 y 42 para hombres y mujeres, respectivamente. Esta enfermedad origina alteraciones en la respuesta inmunitaria generando un proceso inflamatorio que suele ser crónico (Blancas *et al.*, 2010), esta respuesta hiperactiva del sistema inmunológico ante la COVID-19 hace que sea difícil combatir el virus (Figura 3).

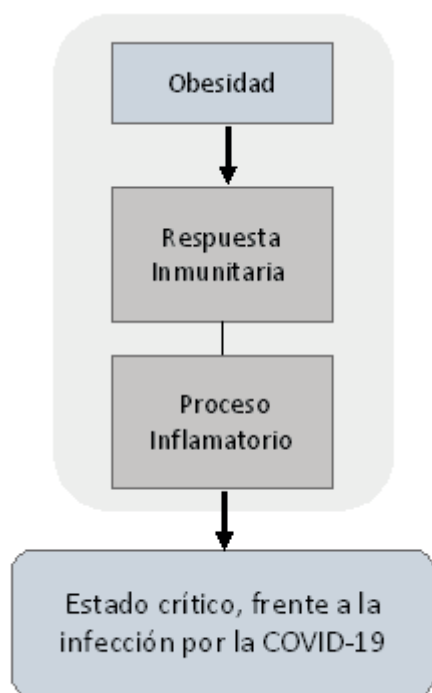


Figura 3. Papel de la obesidad en la probabilidad de infección por COVID-19

Al inicio de la pandemia fue una variable omitida, en la mayoría de los casos por las mismas personas que padecen de obesidad. Al respecto, se han publicado estudios que refieren que los sujetos con obesidad tienen mayor riesgo de desarrollar una enfermedad más grave por este virus. Klang *et al.* (2020) analizaron retrospectivamente los datos obtenidos de pacientes con COVID-19, que fueron hospitalizados en un sistema hospitalario académico en la ciudad de Nueva York. Los datos incluyeron datos demográficos, comorbilidades, IMC y tabaquismo. Los grupos de obesidad incluyeron los siguientes: IMC de 30 a <40 kg / m² e IMC ≥ 40 kg / m², siendo predisponentes a fallecer.

Kalligeros *et al.* (2020) también realizaron otro estudio retrospectivo con 103 pacientes para relacionar el impacto del IMC y la gravedad frente a la COVID-19. Este estudio concluye que la obesidad grave IMC ≥ 35 kg.m⁻² está asociado con el ingreso en la unidad de cuidados críticos (UCI). Asimismo, un IMC ≥ 30 kg.m⁻² con antecedentes de daño cardíaco está asociado a riesgos del uso de ventilación mecánica intensiva (VMI).

Microbiota intestinal y su influencia en la COVID-19

La COVID-19 es principalmente una enfermedad respiratoria, sin embargo; existe una creciente evidencia que sugiere que el tracto gastrointestinal está involucrado en esta enfermedad. Por lo tanto, las afecciones crónicas como la obesidad se asocian con un microbiota intestinal alterada (disbiosis) (Kim, 2021). Las bacterias que conforman la microbiota son capaces de modular la respuesta inflamatoria, por lo que su alteración afectaría de forma negativa y podría provocar una respuesta inmune agresiva que agravaría

las consecuencias de este virus (Yeoh *et al.*, 2021). Un estudio reciente (Gu *et al.*, 2020), mostraron una reducción significativa en la diversidad bacteriana de la microbiota intestinal recolectada en pacientes con COVID-19 a comparación de las obtenidas de controles sanos. Estos cambios en la microbiota intestinal generalmente se consideran signos de disbiosis y un intestino no saludable (Kim, 2021).

Es fundamental tener una microbiota balanceada para evitar la disbiosis, donde se contemple una buena cantidad de *Bifidobacterium*, *Faecalibacterium prausnitzii* y *Eubacterium rectale*, quienes podrían protegernos frente a una infección severa por la COVID-19 (Yeoh *et al.*, 2021).

Estados emocionales asociados al sobrepeso y obesidad

Las emociones afectan la respuesta alimentaria a lo largo de todo el proceso de ingestión, la motivación del comer, las respuestas afectivas a los alimentos, la elección, la masticación y velocidad con que se ingieren (Palomino-Pérez, 2020). Asimismo, las emociones poseen características placenteras como también las que presentan displacer, es decir las negativas, las que hacen que aumenten la ingesta de alimentos, por ejemplo: Estrés, la frustración, ira, ansiedad, el miedo, entre otros. Cabe señalar que la ira es una emoción que influye de manera importante en el comer por atracones (Palomino-Pérez, 2020), por otro lado, la ansiedad más

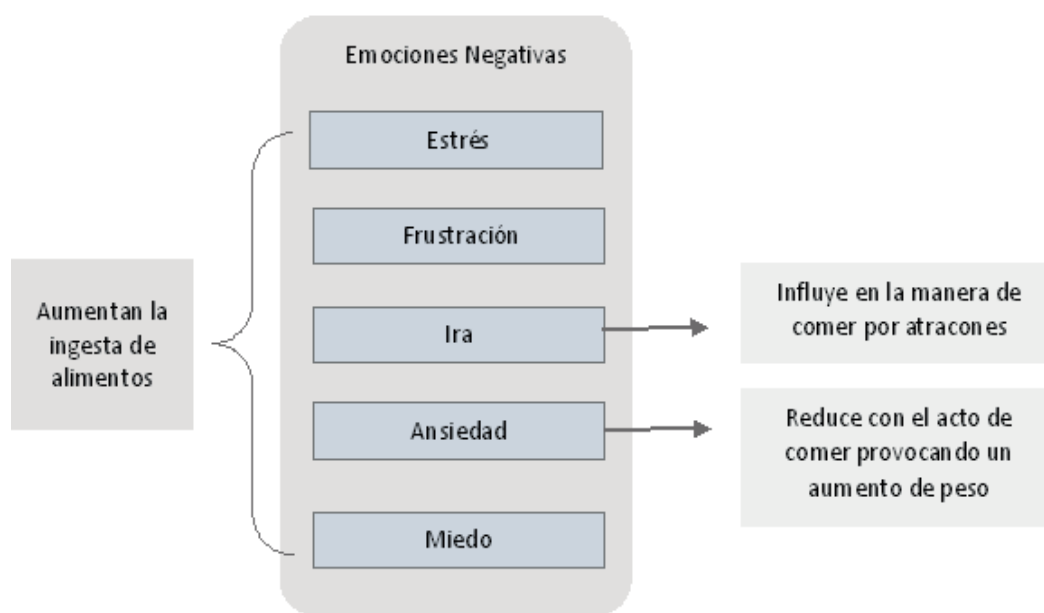


Figura 4. Emociones negativas que afectan la forma de alimentarnos

relacionada con la obesidad es la ansiedad generalizada, aquella que está presente a niveles no muy elevados y se reduce con el acto de comer, con lo que provoca un aumento de peso. (Guzmán, 2010), véase (Figura 4).

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

De acuerdo a los resultados de la encuesta aplicada, 19 de los encuestados refieren no tener familiares con presencia de sobrepeso y obesidad, 11 poseen antecedentes por parte de los padres de familia, 8 por parte

de abuelos y abuelas, 5 por primos y tíos y 8 por parte de hermanos. Asimismo, el 70 % manifiesta realizar actividad física al menos 15 minutos y un 30% no lo hace; por otro lado, el 52 % refiere tener haber presentado un deterioro en su estado físico, el 30 %

Por ello, el aumento en la ingesta de alimentos frente a emociones positivas no está relacionado con exceso de peso, por tal razón, influye mucho el tipo de emoción que posee cada individuo a la hora de ingerir sus alimentos.

Durante el confinamiento los estados emocionales fueron complicando la alimentación, propiciando un cambio en la alimentación de la población, y por ende, incrementando el pensamiento obsesivo en relación a la comida especialmente de comidas rápidas, así como alimentos procesados y ultra procesados. expresan que no observaron ningún cambio, 9% por tema de la fatiga y un 9% por falta de aire. El 61 % experimentó un aumento de peso a raíz de basar su alimentación en alimentos procesados y comidas rápidas como:

Tabla 2. Preguntas resaltantes y resultados de la encuesta aplicada

Resultados de la Encuesta aplicada	
Antecedentes familiares con sobrepeso/obesidad	Realiza actividad física al menos 15 minutos (%)
19 - No tienen Familiares con sobrepeso y obesidad	
11- Por parte de los padres	70 - Lo hace
8 - Por parte de abuelos y abuelas	30 - No lo hace
8 - Por parte de hermanos	
5 - Por parte de primos y tíos	
Has notado un deterioro en tu estado físico (%)	Durante la coyuntura actual su peso tuvo alguna variación (%)
52 - Presenta un deterioro en su estado físico	
30 - No observa cambio	61 – Aumento de peso
9 - Fatiga	39 – Ningún cambio
9 - Falta de aire	
Crees que el confinamiento incentivo la ingesta excesiva de tus alimentos (%)	
37 - Ingesta excesiva	
32 - Ningún cambio	
31 - Casi siempre	
10 - Todos los días	

Hamburguesa, pizza, papas fritas, entre otros, y el 39 % no manifiesta ningún cambio. El 37% tuvo una ingesta excesiva de alimentos de baja calidad nutricional cada fin de semana, 32 % expresa no tener ningún cambio al respecto, el 31 % casi siempre, y el 10 % refiere estar siendo afectado todos los días (Tabla 2).

Los participantes declaran haber experimentado cambios significativos en su día a día, principalmente al momento de adquirir alimentos, especialmente alimentos como comidas rápidas siendo de poco valor nutritivo. Actualmente la mayoría de la población lo hace a través de aplicaciones de *delivery*, lo que conlleva a una inactividad física aspecto que se debe que tomar en cuenta.

Las medidas de confinamiento decretadas a causa de la COVID-19, así como los temores individuales asociados a esta enfermedad, han agravado condiciones preexistentes de sobrepeso y obesidad, y en otros casos se ha propiciado su aparición dada la disminución de actividad física, hábitos alimenticios, cambios emocionales y las horas de sueño, es decir, son afectados por repercusiones de su estilo de vida deficiente.

CONCLUSIONES

Antes de que llegase el SARS-CoV-2, el sobrepeso y obesidad era una dificultad durante la infección por la COVID-19. Actualmente las conductas

grupos etarios y esto se fue agravando con pandemia que cada vez afecta a los diferentes la pandemia, siendo uno de los factores que nutricionales, los estados emocionales y el sedentarismo influyen significativamente en la salud de la población, asimismo; se enfatiza factores importantes como, ansiedad, la cantidad y calidad de sueño especialmente en la incertidumbre del confinamiento a causa de la llegada de la COVID-19, propiciando un riesgo de padecer sobrepeso y obesidad, además estos estados negativos también es un factor predisponente de infección por este virus. Dentro del análisis expuesto.

Los participantes de la encuesta expresan haber tenido cambios significativos durante el confinamiento, por el consumo excesivo de alimentos poco nutritivos, deterioro

en su estado físico y por ende un aumento en peso. Así mismo, fueron afectados emocionalmente debido a un deterioro de su estado físico, como la fatiga o falta de aire que induce a una disminución de la actividad física.

Agradecimientos

La autora reconoce y agradece la generosidad de las personas que participaron en la encuesta, al Dr. Oscar Benjamín Jordán Suárez por su colaboración y asesoramiento y finalmente a los artículos de revisión que ayudaron en la investigación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Blancas-Flores, G., Almanza-Pérez, J. C., López-Roa, R. I., Alarcón-Aguilar, F. J., García-Macedo, R., & Cruz, M. (2010). La obesidad como un proceso inflamatorio. *Bol. Méd. Hosp. Infant. Méx*, 67(2), 88–97.

- Chamorro, R. A., Reyes, S. C., Ponce, R., & Peirano, P. D. (2011). *La reducción del sueño como factor de riesgo para obesidad*. 932–940.
- Erem, S. Y. (2014). Cómo lograr una vida saludable. *Anales Venezolanos de Nutricion*, 27(1), 129–142.
- Gu, S., Chen, Y., Wu, Z., Chen, Y., Gao, H., Lv, L., Guo, F., Zhang, X., Luo, R., Huang, C., Lu, H., Zheng, B., Zhang, J., Yan, R., Zhang, H., Jiang, H., Xu, Q., Guo, J., Gong, Y., ... Li, L. (2020). Alterations of the Gut Microbiota in Patients With Coronavirus Disease 2019 or H1N1 Influenza. *Clinical Infectious Diseases*, 71(10), 2669–2678. <https://doi.org/10.1093/cid/ciaa709>
- Gutiérrez-Fisac, J. L., Regidor, E., López García, E., Banegas Banegas, J. R., & Rodríguez Artalejo, F. (2003). [The obesity epidemic and related factors: the case of Spain]. *Cadernos de Saude Publica*, 19 Suppl 1, S101-10. <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/12886440>
- Guzmán SRME, del Castillo AA, G. M. (2010). Factores psicosociales asociados al paciente con obesidad. Contextualización del problema de la obesidad. *Obesidad Un Enfoque Multi-disciplinario*, 201–216.
- Julia, A., Milian, G., David, E., & García, C. (2016). La obesidad como factor de riesgo , sus determinantes y tratamiento Obesity as a risk factor , its determinants and treatment. *Revista Cubana de Medicina General Integral*. 2016; 32(3) ARTÍCULO, 32(3), 1–13.
- Kalligeros, M., Shehadeh, F., Mylona, E. K., Benitez, G., Beckwith, C. G., Chan, P. A., & Mylonakis, E. (2020). Association of Obesity with Disease Severity Among Patients with Coronavirus Disease 2019. *Obesity*, 28(7), 1200–1204. <https://doi.org/10.1002/oby.22859>
- Kim, H. S. (2021). Do an altered gut microbiota and an associated leaky gut affect COVID-19 severity? *MBio*, 12(1), 1–9. <https://doi.org/10.1128/mBio.03022-20>
- Klang, E., Kassim, G., Soffer, S., Freeman, R., Levin, M. A., & Reich, D. L. (2020). Severe Obesity as an Independent Risk Factor for COVID-19 Mortality in Hospitalized Patients Younger than 50. *Obesity*, 28(9), 1595–1599. <https://doi.org/10.1002/oby.22913>
- Pajuelo-Ramírez, J. (2017). La obesidad en el Perú TT - Obesity in Peru. *Anales de La Facultad de Medicina*, 78(2), 179–185. <https://doi.org/10.15381/anales.v78i2.13214>
- Palomino-Pérez, A. M. (2020). Rol de la emoción en la conducta alimentaria. *Revista Chilena de Nutrición*, 47(2), 286–291. <https://doi.org/10.4067/s0717-75182020000200286>

- Pérez B. (2014). *Salud: entre la actividad física y el sedentarismo. An Venez Nutr [internet] 2014 [citado el 2 de mayo del 2019]; 27(1): [119-128]. 27(1), 119–128.* <http://bvs.minsa.gob.pe/local/MINSA/3299.pdf>http://www.scielo.org/ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0798-07522014000100017&lang=pt<http://www.scielo.org/ve/pdf/avn/v27n1/art17.pdf>
- Quirantes Moreno, A. J., López Ramírez, M., Hernández Meléndez, E., & Pérez Sánchez, A. (2009). Estilo de vida, desarrollo científico-técnico y obesidad. *Revista Cubana de Salud Publica, 35(3)*, 1–8. <https://doi.org/10.1590/s0864-34662009000300014>
- Rodríguez Ponciano, M. G. (2020). Adicciones en la época de la COVID-19. *Unam, 1(3)*, 4.
- Ryan, D. H., Ravussin, E., & Heymsfield, S. (2020). COVID 19 and the Patient with Obesity – The Editors Speak Out. *Obesity, 28(5)*, 847. <https://doi.org/10.1002/oby.22808>
- Salle, U. La, & Ayala-moreno, M. R. (2020). Cambios en el comportamiento alimentario en la era del COVID-19. *Relais, 3(1)*, 27–30.
- Tenorio-Mucha, J., & Hurtado-Roca, Y. (2020). Revisión sobre obesidad como factor de riesgo para mortalidad por COVID-19. *Acta Medica Peruana, 37(3)*, 324–329. <https://doi.org/10.35663/amp.2020.373.1197>
- Yeoh, Y. K., Zuo, T., Lui, C. Y., Zhang, F., Liu, Q., Li, A. Y., Chung, A. C., Cheung, C. P., Tso, E. Y., Fung, K. S., Chan, V., Ling, L., Joynt, G., Hui, D. S., Ng, S. S., Li, T. C., Ng, R. W., Yip, T. C., Wong, G., Chan F. K. ... Ng, S. C. (2021). Gut microbiota composition reflects disease severity and dysfunctional immune responses in patients with COVID-19. *Gut, 1–9*. <https://doi.org/10.1136/gutjnl-2020-323020>
- WHO. Obesity: preventing and managing the global epidemic. Report of a WHO Consultation. WHO Technical Report Series 894. Geneva: World Health, (2000). https://www.who.int/nutrition/publications/obesity/WHO_TRS_894/en/

Una mirada a la evaluación por competencias desde el planteamiento didáctico, en la educación primaria

A look at competency assessment from the didactic approach, in primary education

 Nancy Milena Gómez Molano 

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

Recibido: 10/08/2021

Revisado: 20/09/2021

Aceptado: 28/09/2021

Publicado: 31/10/2021

RESUMEN:

El presente texto contiene una mirada rápida de la inmersión del término competencias a la educación y la evaluación por competencias, dentro del aula escolar a partir de la didáctica, entendida, como los recursos con que el docente hace uso de su pedagogía, la serie de herramientas tecnológicas y materiales que favorecen el aprendizaje desde la manipulación concreta. De allí que las proyecciones son evaluadas a partir de la evaluación formativa de las competencias, que se adquieren mediante la aplicación didáctica de actividades que van desencadenando en el educando, un carácter de aprendizaje significativo, demostrado en el proceso de resolución de problemas planteados y que son resueltos con la ayuda del docente. Este proceso complejo logra en el educando el ser, saber y saber hacer en un contexto determinado, reto lograr que ese conglomerado de diversidad cultural que son los estudiantes, adquiera una educación de calidad para la vida.

Palabras clave: Competencias, evaluación y didáctica.

ABSTRACT:

This text contains a quick look at the immersion of the term competences to education and evaluation by competences, within the school classroom from didactics, understood, as the resources with which the teacher makes use of his pedagogy, the series of technological tools and materials that favor learning from concrete manipulation. Hence, the projections are evaluated from the formative evaluation of the competences, which are acquired through the didactic application of activities that are triggering in the learner, a character of significant learning, demonstrated in the process of solving problems raised and that are solved with the help of the teacher. This complex process achieves in the learner the being, knowing and knowing how to do in a given context, challenge to achieve that conglomerate of cultural diversity that are the students, acquire a quality education for life.

Keywords: Competences, evaluation and didactics.

INTRODUCCIÓN

El término Competencias ha sido utilizado en educación en muchas partes del mundo, pero no siempre fue así. Su origen no es precisamente educativo y se remota más en la parte industrial, en el desarrollo de procesos relacionados con el trabajo en la década de la Revolución industrial. Además, según la Real Academia de la Lengua Española, la define como:

“Disputa o contienda entre dos o más personas sobre algo, oposición o rivalidad entre dos o más personas que aspiran a obtener la misma cosa”, dando aquí un carácter demasiado tecnicista y del cual, la mayoría de los docentes no estamos de acuerdo, puesto que la vida es más que un llegar a una meta de primero, es un recorrido cooperativo, donde se necesita del engranaje de las demás personas para subsistir.

Sin embargo, la concepción básica del término competencia, al insertarse en la educación ha cambiado a gran medida su carácter competitivo, puesto que según Climent-Bonilla, Juan B (2014) “Las competencias, en su carácter de entidades hipotéticas de difícil definición dentro de una teoría científica, representan constructos complejos biológica, psicológica y socialmente integrados, lo que las abre a tantas posibilidades como a situaciones (realidades) concretas pueda vincularseles” (p.153). Esto abre a formas de interacción en el ámbito educativo con una noción de complejidad más epistémica y participativa, involucrando el carácter social y rezagando un poco la individualidad.

Desde esta perspectiva, en muchos países del mundo, especial aquellos que pertenecen a la Organización para la

Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) regulan el sistema Educativo, con el objetivo de proponerlas desde un enfoque integral. Así en Europa, por ejemplo:

En la Ley General de Educación de 1970, los elementos que conformaban lo que se entiende hoy como currículo eran los objetivos y los contenidos; la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo, de 1990, incorporó como nuevo elemento el de los criterios de evaluación, incorporación que mantenía la Ley Orgánica de Calidad de la Educación, de 2002, y la Ley Orgánica de Educación, de 2006, integra en su concepto de currículo el conjunto de objetivos, competencias básicas, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación. (Álvarez, Pérez y Suárez ,2008, p.9)

Es decir, las competencias en la evaluación en Europa se incluyen desde el 2002, en el 2006 se vincula al Currículo y desde allí se inicia la ejecución desde los planteamientos de las competencias básicas, específicas y ciudadanas en el pènsum académico, emergiendo allí, las planeaciones curriculares en los planes de estudio de cada área y cambiando la misión y visión de cada Institución, atendiendo al enfoque por competencias. Todo ello para estar a la vanguardia del mundo cambiante, que cada vez, con el acceso masivo a la tecnología, se hace evidente y necesario ser un ser humano competente para la vida. Parecido a lo que sucedió en Colombia con la Ley General de Educación de 1994.

Quedando así, interpuesta a la práctica escolar desde los “cuatro pilares de la educación” la noción válida frente a la concep-

ción de competencia, desde una generalidad integradora, como lo postula: Álvarez, Pérez y Suárez (2008) “Entre las distintas acepciones de competencia aquí presentadas, la que más se aproxima al uso de este término en el contexto educativo, es la de “pericia, aptitud, idoneidad para hacer algo o intervenir en un asunto determinado”. (p18) Aspecto que se tiene en cuenta en los Estándares básicos de Competencia de Colombia, donde se afirma que: “Una **competencia** se define como saber hacer en situaciones concretas que requieran la aplicación creativa, flexible y responsable de conocimientos, habilidades y actitudes. La **competencia** responde al ámbito del saber qué, saber cómo, saber por qué y saber para qué” (MEN 2006, p. 12) Agregando aquí, una acepción integradora del individuo, al reconocer el saber que: como el contenido o conocimiento, el saber cómo, que se relaciona con su puesta en práctica del conocimiento, el saber por qué, donde el sujeto selecciona lo que le conviene y el saber para qué, hace alusión al objetivo. Así de alguna manera convirtiendo el termino competencia en un engranaje armónico que busca en el estudiantado, evaluar de manera integral el proceso de aprendizaje.

Incluyendo en el ámbito educacional un conglomerado de competencias que en ocasiones tiende a convertirse en moda, en la canasta de promoción del tiempo actual. Por eso, las competencias básicas, las competencias específicas, las competencias emocionales, las competencias ciudadanas, las competencias laborales etc., todo se ha convertido en competencias y con estas ha llegado también otra forma de evaluar, la famosa evaluación formativa, cuya finalidad se enfoca en el proceso de aprendizaje del educando, con la idealización de fortalecer desde el paso a paso, el quiebre o dificultad para realzar un plan

de mejoramiento actualizado que permita al aprendiz, salir de la debilidad encontrada de manera eficaz y a tiempo. Encaminada a la entrega de evidencias del trabajo realizado, como una manera de certificar la resolución de las actividades planteadas por el educando en la respectiva practica pedagógica.

Sin embargo, la evaluación por competencias entra a contradecir la evaluación formativa, porque con la primera se busca fortalecer desde el proceso, ir mejorando poco a poco los aspectos endebles de la enseñanza, de acuerdo a los resultados de evaluación interna. Por el contrario, la evaluación por competencias o evaluación externa, busca ubicar en una recta numérica el resultado final del proceso, situando en un nivel a cada institución del país, haciendo un paralelo comparativo entre los países del mundo. Como lo afirma Clímént (2014): “Desde la perspectiva evaluativa, el enfoque de competencias se centra en la definición de los resultados esperados, independientemente de la forma —procesos, medios, recursos, circunstancias, condiciones” (p.158).

Pero, a Colombia no le ha ido bien en términos de resultados, porque se ha visto superado por países como Ecuador. Ocupando los puestos de más débil Según la Revista Semana (2021) los efectos ICFES 2020, no son alentadores, puesto que en algunos aspectos hubo un declive, “el resultado más elevado es Lectura Crítica con 52,2 sobre un máximo puntaje de 100 el menor inglés con 46,9 luego de Sociales y Ciudadanas con 48 puntos sobre 100(p.3) Situación alarmante para el sector educativo, teniendo en cuenta aspectos trascendentales como la pandemia generada por el COVID 19, que afecta a todos los ámbitos, lo que demuestra que las condiciones sociales y económicas influyen a gran medida en

los resultados de la evaluación escolar, porque un estudiante con hambre es difícil que adquiera los conocimientos requeridos, cuando no cuenta con las condiciones mínimas para recibir de forma pertinente la educación.

Desarrollo de competencias según la lista de mayor a menor

Por otro lado, las pruebas “Programa para la evaluación Internacional de Alumnos” (PISA), el panorama no es el más sobresaliente, puesto que, los resultados dan a conocer gran debilidad en los conocimientos demostrados por los estudiantes en la prueba estandarizada, proyectando un retroceso frente a los datos obtenidos en la evaluación anterior, es decir que, en lugar de ir mejorando, el país presenta retroceso, pero en comparación con el 2006, que fue el primer examen, ha mejorado un poco.

Si bien el rendimiento de Colombia en lectura en PISA 2018 fue menor que el registrado en 2015, si se considera un periodo más largo, el desempeño medio mejoró en todas las materias —incluso la lectura— desde que el país participó por primera vez en PISA en 2006. (OECD, 2019, p.4)

Es decir, que la calidad de la educación en Colombia no es la mejor, no es la más adecuada según las normas establecidas a nivel mundial por medio de evaluaciones estandarizadas que permiten ubicar a cada país según sus resultados. Demostrando de esa forma que el nivel de competencias de los colombianos es bastante básico y que queda mucho por fortalecer a nivel educativo. Por lo tanto, se hace necesario fortalecer el proceso de las competencias individuales, que Según Climent (2014) “Por su injerencia en problemas y necesidades de todo orden (político, social,

cultural, económico, ambiental, ético), las competencias individuales (estandarizadas y no estandarizadas) son indispensables para el funcionamiento adecuado de cualquier sociedad”. (p.155). Es decir que, todos los seres humanos que pertenecemos a una sociedad en cualquier aspecto, debemos estar en la capacidad de responder a las necesidades de forma activa y para ello se requiere contar con unas competencias individuales fortalecidas.

Es de recordar, que las pruebas internas o externas se aplican para todos los estudiantes de cualquier lugar del país, sin discriminar si son egresados de escuelas urbanas o rurales. Aspecto que en el caso de la ruralidad en la mayoría de las escuelas las condiciones de tecnología y acceso a la información, es muy débil. De allí la importancia de la competencia del docente, la capacidad de innovar y vincular aspectos del campo para proyectos pedagógicos que permitan en el estudiantado adquirir los desempeños necesarios para ir a la par con los demás estudiantes de Instituciones del centro del país que cuentan con mejores condiciones básicas. Permitiendo de esta manera, fortalecer lo propuesto por: Bloom (1956) “Recordar, comprender, aplicar, analizar, evaluar y crear” en un paso a paso que permita prepararse para la vida en sociedad y para la globalización.

DESARROLLO

Desde este aspecto, el sistema educativo no es una rueda suelta, es un conglomerado que obedece a todos los otros sistemas, político, económicos, culturales y sociales, a la vez a la globalización, porque en los últimos años, todo lo que sucede en el mundo afecta a todos, casos como el clima y la misma salud, se han convertido en asuntos plurales para las personas que habitamos este inmenso y al

mismo pequeño lugar del universo, llamado tierra. Por eso, varios proyectos en busca de organizar el sistema como el proyecto Tuning, surgen reformas en las universidades de Europa y con el pasar de los años, se fue fortaleciendo esta alianza creando varios proyectos pilotos “Sócrates”, “Erasmus” “Comenius” y algo de esto fue tenido en cuenta en lo propuesto por la OCDE en la Agenda 2030 con miras a vincular de alguna manera estrategias significativas para mejorar la educación.

Así, por ejemplo, dentro de algunos Ítems tenidos en cuenta en la Agenda 2030 esta el 5, Igualdad de género, aspecto que se está fortaleciendo vastamente en el sistema educativo, los Manuales de Convivencia han incorporado la libertad de expresión en el estudiantado de forma amplia, dándole la posibilidad de escoger su orientación sexual y su estilo de vida, sin causar dificultad a los demás. Además de la inclusión de proyectos de sexualidad y construcción de ciudadanía en todos los Planteles Educativos en busca de brindar la información pertinente para evitar embarazos a temprana edad, enfermedades ETS o el bullying y ciber bullying en el estudiantado.

5. Igualdad de género. Apoyo a la educación de las niñas y las mujeres, la participación y empoderamiento de las mujeres en la ciencia, los medios de comunicación y la cultura y el combate de la violencia contra las mujeres en todas sus formas. (UNESCO 2017, p.7).

Por otro lado, la propuesta 2030 incluye un aspecto bastante ambicioso, como es erradicar la pobreza, mediante la educación de calidad. Este ítem es muy amplio y tiene consigo muchas variables que hacen sea difícil de cumplir, puesto que, aspectos como

la poca inversión social en programas como vivienda, salud y alimentación, son cada vez más escasos y aunque organizaciones internacionales como la ONU y otras, invierten en Colombia, las necesidades son muchas y se queda corto el presupuesto para cumplir con todos los objetivos. Así el postulado:

1. Fin de la pobreza. Erradicar la pobreza con el desarrollo de la productividad y las capacidades humanas por medio de una educación de calidad y el desarrollo de habilidades; ciencia, tecnología e innovación; acceso a las TIC y a los medios de comunicación; la gestión sostenible de los recursos terrestres y marinos; protección y promoción del patrimonio cultural y diversidad de expresiones culturales. (UNESCO 2017, p.7)

Se queda en una meta distante, que con los años se va haciendo más amplia, porque sumado a la poca inversión, llega otro flagelo que estanca los procesos y es la corrupción, con esta última la posibilidad de erradicar la pobreza se queda en el sueño de unos pocos, mientras los pobres siguen escalando hacia abajo los índices de miseria, aunque las estadísticas muestren avances, el pueblo colombiano cada día se ve más pobre y con esta llega la dificultad de recibir una educación de calidad.

Sin embargo y pese al panorama desalentador en cifras y proyecciones que muestra el Sistema Educativo, este no para, se reinventa en la incertidumbre con el fin de llegar a todos los colombianos, es así que, la evaluación en la virtualidad, se ha convertido en un desafío para la educación Rural, porque las condiciones tecnológicas no son adecuadas para afrontar una plataforma mundial virtual que permita estar de forma asincrónica la mayor

parte del tiempo, como sucede en la educación presencial. Pero el docente innovador no se queda cruzado de brazos, busca, se documenta, crea una ruta que le permita llegar de una u otra manera al estudiantado. Por eso, el uso del portafolio digital, las comunicaciones vía Whatsapp, las llamadas de voz y la entrega de trabajos impresos a los padres de familia en periodicidad de tiempos, son algunas estrategias que el docente emplea con el ánimo de llegar de la mejor forma a los estudiantes y brindarles una educación que le permita abarcar todos los aprendizajes que deben adquirir en el año escolar. Por tanto, la práctica educativa se ha reinventado, desde la planeación y seguimiento del docente y la ejecución de actividades en casa, apoyadas por los padres de familia.

Alquézar, M. y Buzeki, M. (2017) Reconocemos que la práctica docente es una actividad compleja en la que las preocupaciones habituales se centran en facilitar el aprendizaje, lo cual supone trabajar constantemente en la planificación de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, en el enfoque metodológico, en el diseño de actividades, en instancias tutoriales y en la evaluación de los aprendizajes. (p.67)

Es decir, el docente es el activador y mediador de procesos de aprendizaje, para lo cual debe estar en la capacidad de asumir su rol, con toda la responsabilidad que requiere, buscar capacitación en TIC, si lo cree conveniente, leer sobre nuevas estrategias, guías didácticas, proyectos pedagógicos o demás que necesite para cualificar su labor, llevar a los estudiantes un plan de trabajo articulado, que le permita a los estudiantes aprender y utilizar dichos saberes en prácticas cotidianas

para la vida misma. Un maestro competente, como lo afirma Alquézar, y Buzeki (2017) “Se comprende que la identidad del «ser» docente parte del reconocimiento de la reflexión sobre uno mismo como herramienta que posibilita generar cambios en el proceso de enseñanza y, por consiguiente, también en el aprendizaje” (p.80). Aparte de autoevaluarse y realizar la planeación fundamentada y contextualizada, el educando debe tener la capacidad de evaluar constantemente para redefinir nuevas formas de enseñanza, acordes a las expectativas que presenta la sociedad. Como lo afirma: Álvarez, Pérez y Suárez (2008):

Esta forma integrada y contextualizada de entender los contenidos del proceso de enseñanza-aprendizaje supone un avance con respecto a la interpretación, con frecuencia compartimentalizada, que se ha hecho de los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales y recoge tres características relevantes de las competencias: son multifuncionales y transferibles, tienen un carácter dinámico e ilimitado y a la vez son evaluables. (P.48)

Recae en el docente una gran responsabilidad, de incorporar en el aula, una planeación adecuada que indague no solo por los contenidos de las competencias específicas de cada área, sino también, vinculando las competencias emocionales, ciudadanas y el contexto donde se va a realizar el aprendizaje. Por lo tanto, las competencias de los docentes son cada vez más complejas, el uso actualizado de dispositivos móviles como celulares o computadores y el trabajo en plataformas virtuales como zoom, meet, classroom, Google entre otros, son los componentes que debe poner en

práctica el docente diariamente para llegar a los estudiantes y en caso que no se cuente con acceso a estas posibilidades, crear otras formas de llegar ya sea por documentos físicos u otros.

Existen múltiples metodologías para llegar al estudiantado, como proyectos de aula, unidades didácticas, Resolución de problemas, clase invertida, juego de roles y más. En este caso, se podría incluir el Método Lean Startup, que muy seguramente es relevante para un aprendizaje enfocado a la investigación, como lo afirma: Ávalos, C. y Sevillano, M (2018): La filosofía que plantea el método Lean Startup en sus tres etapas y concebida como metodología de aprendizaje en las aulas, puede verse materializada en los procesos de aprendizaje de la siguiente forma: CREAM (Build), MEDIR (Measure) y APRENDER (Learn). (p.436). Esta propuesta es una entre muchas que los docentes podemos trabajar en el contexto escolar, la diferencia es que está enfocada en la creatividad y la evaluación del proceso, lo que hace más formativa la educabilidad y la enseñabilidad, porque frecuentemente se está debatiendo sobre el avance y proponiendo formas para mejorar.

Sin embargo, hablar de cambio en docentes, es hablar de capacitación y al mismo tiempo de inversión social, que debe ser gestionada por las Secretarías de Educación y estas en varios lugares del País, no son muy diligentes en estos procesos, en palabras de Ávalos, C. y Sevillano, M (2018): es indispensable también que haya creatividad y deseos de lograr formación inclusiva, innovadora que fortalezca las destrezas, habilidades investigativas, llegando al resultado de un profesional con motivaciones al cambio y a la aplicación de los valores sociales y culturales a mediano y largo plazo. Pero aún hay mucho por hacer

desde la práctica docente, el proceso de cambio tarda años y algunos colegas se resisten al cambio, el método tradicional puede resultar más controlador y permite tener el poder en la clase en especial en primaria, por tanto, algunos docentes lo aplican constantemente. Como lo afirma: Campechano (2003):

Muchos de nuestros colegas educadores todavía basan su práctica docente en una serie de acciones que tienen en la experiencia de la repetición su premisa fundamental. Si algo no está memorizado, no está aprendido. Bajo esta lógica todo marcha bien en los exámenes cuando se trata de repetir o reproducir lo “visto en clase”. El “coco” de los alumnos comienza con los problemas, con las proposiciones que implican operar con las reglas de la lógica (p.36)

Es difícil entender que la educación ha cambiado, pero es imperdible reconocer que el modelo de sociedad “Sociedad del conocimiento o era de la información” está presente en la actualidad y los docentes no podemos quedar rezagados a aceptar que el mundo se volvió cada día más cerca y que la información está a la mano, ahora la competencia es acompañar al estudiantado para que sepan tomar las decisiones pertinentes, escoger la información adecuada para el aprendizaje, además de fortalecer las competencias socioemocionales que buscan la cordura del ser humano, la tranquilidad y la mejor forma de salir de los conflictos. Se hace necesario identificar también que la educación se hizo multicultural, pluricultural y la comprensión intercultural.

Por eso, es indiscutible dentro del aula escolar propiciar ambientes de aprendizaje que favorezcan la práctica, la manipulación

de los objetos, para que el estudiante inicie un proceso de conocimiento que pueda aplicar en su cotidianidad y no se quede solamente en el conocimiento enciclopédico.

Forero, I. (2009). Los modelos de aprendizaje actuales desarrollan competencias como el aprender haciendo y la capacidad para innovar. En este orden de ideas, la reflexión por el aprendizaje deja de ser una preocupación exclusiva del ámbito de la educación, para extenderse a otros ámbitos, como las organizaciones sociales, económicas y las instituciones gubernamentales. Así pues, la dimensión educativa desempeña un papel determinante en la consecución de los fines propuestos por las comunidades, las organizaciones y las empresas. (p.44)

Es decir que, la educación como se dijo al inicio de este texto, es un engranaje que atiende a las necesidades en especial políticas y económicas del país y del mundo, siendo así la preparadora del perfil ocupacional que necesitan las industrias, o sea, las condiciones básicas a los trabajadores han mejorado desde la revolución industrial, pero la función de la escuela continua siendo parecida, formar mano de obra para los grandes empresarios y así debe ser, una escuela pensada para las necesidades del mundo, pero viene la pregunta ¿Ha cambiado el propósito de cualificar a las personas para que sean críticas y fomenten empresas o solamente continúan incorporando mano de obra económica para los grandes empresarios con programas educativos, para la población vulnerable, como los ofrecidos por el SENA? Es un interrogante difícil de responder, porque es lo que hay y cambiar eso es un imposible.

Sin embargo, desde el aula escolar, antes de llegar a la secundaria y al nivel profesional es necesario motivar en el estudiantado, la capacidad de innovación e interrogación, la necesidad de pensar y ser críticos frente a la vida, los cambios sociales y la cotidianidad, todo esto se puede lograr, fortaleciendo las practicas escolares, a partir de proyectos investigativos que permitan a los estudiantes obtener el hábito para el seguimiento a procesos, aspecto que hace falta motivar desde el primer ciclo, para que los jóvenes estén en la capacidad de seguir un paso a paso, sin desligarse de un proyecto y así visualizar un proyecto de vida. Evitando caer en el mero tecnicismo, en realizar actividades sueltas sin propósitos de fondo para que el estudiantado las vincule a su vida cotidiana. Como lo plantea:

Delors, (1996.): En efecto, el progreso técnico modifica de manera ineluctable las calificaciones que requieren los nuevos procesos de producción. A las tareas puramente físicas suceden tareas de producción más intelectuales, más cerebrales -como el mando de máquinas, su mantenimiento y supervisión- y tareas de diseño, estudio y organización, a medida que las propias maquinas se vuelven más “inteligentes” y que el trabajo se “desmaterializa” (p.4)

Es decir, no podemos disponernos a formar desde el modelo meramente tecnicista, incluir dentro de los currículos escolares y llevar de manera proyectiva a la práctica actividades escolares significativas, que permitan que el estudiantado adquiera las competencias específicas y acompañarlos en cuanto a la comprensión crítica y definición de las mejores

decisiones para sus competencias emocionales. Es un proceso que inicia desde el hogar, pero como allí no corresponde a la escuela formar, porque este acompañamiento escolar solo se ofrece en la escuela de padres, proyecto que en la mayoría de las escuelas por x o y motivos queda relegado, es en los primeros grados donde los estudiantes pueden iniciar desde la interacción, el deseo por aprender y el descubrimiento, fortalecer la cultura crítica, para hacer de la sociedad venidera una mejor versión de lo que es hoy la humanidad.

CONCLUSIONES

La escuela siempre será el foco, donde se realiza la proyección del ser humano que exige la sociedad, porque es en el sistema escolar donde se forma la mayor parte del tiempo diario, por tanto, en la actualidad corresponde educar hacia el enfoque por competencias que exige vincular el ser, saber y saber hacer en contexto, formar a una persona con capacidades personales y sociales que aporte al país y al mundo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alquézar, M. y Buzeki, M. (2017) Saber y hacer: evaluación de la transferencia de conocimientos didácticos a la práctica docente. *Praxis Pedagógica*. No.20 enero-junio ISSN 0121-1494. pp: 63-84.
- Álvarez, Pérez y Suárez (2008) Hacia un enfoque de la Educación en Competencias. Consejería de Educación y Ciencia Dirección General de Políticas Educativas y Ordenación Académica - Servicio de Evaluación, Calidad y Ordenación Académica. Asturias.
- Ávalos, C. y García, M. (2018) El desarrollo de competencias investigativas en la formación de estudiantes de la UNED de Costa Rica mediante la metodología Lean Startup. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia. Murcia (España) ISSN edición impresa: 1699-2105. ISSN edición web (<http://revistas.um.es/educatio>): 1989-466.
- Ávalos, C. y Sevillano, M (2018) El desarrollo de competencias investigativas en la formación de estudiantes de la UNED de Costa Rica mediante la metodología Lean Startup. *Educatio Siglo XXI*, Vol. 36 nº 3 · 2018, pp. 417-442 <http://dx.doi.org/10.6018/j/350071>.
- Bloom, B.S. (1956). Taxonomía de los objetivos educacionales, Manual I: El dominio cognitivo. Nueva York: David McKay Co Inc.
- Campechano, J. (2003). Los fines de la educación del futuro. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (23), 35-42. [Fecha de Consulta 14 de abril de 2021]. ISSN: 1665-109X. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99815908006>.
- Climént-Bonilla, Juan B. (2014). Origen, desarrollo y declive de las competencias individuales en tiempos de incertidumbre. *Educación y Educadores*, 17 (1), 149-168. [Fecha de Consulta 9 de abril de 2021]. ISSN: 0123-1294. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83430693008>.

Delors, J. (1996): "Los cuatro pilares de la educación" en La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI, Madrid, España: Santillana/UNESCO. pp. 91-103.

Forero, I. (2009). LA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO. *Revista Científica General José María Córdova*, 5 (7), 40-44. [Fecha de Consulta 14 de Abril de 2021]. ISSN: 1900- 6586. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=476248849007>

La Taxonomía de bloom y sus actualizaciones

<http://www.eduteka.org/TaxonomiaBloomCuadro.php3>

Londoño Orozco, Guillermo and Cano García, Elena, "Formación y evaluación por competencias en educación superior" (2015). Libros en acceso abierto. 50. <https://ciencia.lasalle.edu.co/libros/50>.

Ministerio de Educación Nacional (2006) Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas. Proyecto editorial y coordinación Escribe y Edita. Bogotá Colombia.

Resultados Icfes 2020: ¿cómo les fue a los jóvenes y en qué se rajaron? (25/2/2021) Revista Semana. N° p 1-5. <https://www.semana.com/educacion/articulo/resultados-icfes-2020-como-les-fue-a-los-jovenes-y-en-que-se-rajaron/202134/>

UNESCO (2017) La UNESCO Avanza La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. 7, place de Fontenoy, 75352 París 07 SP, Francia <http://en.unesco.org/sdgs>.

OECD (2019), PISA 2018 Results (Volume I): What Students Know and Can Do, PISA, OECD Publishing, París, <https://doi.org/10.178>.

Convivencia escolar. Razones para la polémica de un problema actual

School life. Reasons for the controversy of a current problems

 Jorge Alexander Hernández Benítez¹   Regina De La Caridad Agramonte Rosell²

 Eduardo Menéndez Alvarez³

¹Universidad Metropolitana de Ciencia Y Tecnología. Ciudad de Panamá, Panamá

²Universidad Científica del Sur. Lima, Perú

³Universidad Le Cordon Bleu. Lima, Perú

Recibido: 05/10/2021

Revisado: 20/09/2021

Aceptado: 06/08/2021

Publicado: 31/10/2021

RESUMEN

En el presente texto se analizan los términos convivencia escolar y estrategia pedagógica desde sus perspectivas, semánticas, epistemológicas, legales y conceptuales; basados en los cuatro aprendizajes fundamentales considerados como los pilares del saber universal; de igual forma, se toma en cuenta el impacto que estos tienen en las relaciones humanas e interpersonales en el contexto escolar, y de cómo pueden ser usados a modo referentes para el desarrollo de programas, manuales y demás documentos que conforman los marcos normativos que rigen la escolaridad y otros ambientes educativos; todo lo anterior es tomado a consideración con el objetivo de indagar sobre de los orígenes, evoluciones, implicaciones y posibles soluciones de los conflictos que a diario se presentan en las escuelas colombianas. El documento también analiza, el componente democrático y en qué medida su adaptación interactúa con la convivencia escolar y su implementación en el campo educativo. Además, para fundamentar el texto, se escogen algunos conceptos expuestos por diversos autores y se hace una relación analítica de la pertinencia de estos hacia el proceso investigativo, partiendo de los contextos en donde se dieran lugar a realizar dichas iniciativas, de esa forma generar expectativas e ideas para el desarrollo de proyectos encaminados a la mediación de las relaciones personales en pro del mejoramiento del ambiente escolar y generación de espacios, democráticos, incluyentes y de pensamiento. **Palabras clave:** Convivencia escolar, estrategia pedagógica, convivencia democrática, clima escolar.

ABSTRACT

In this text, the words school coexistence and pedagogical strategy are analyzed from their, semantics, epistemological, legal and conceptual perspectives; based on the four fundamental learnings which are considered as the pillars of the universal knowledge; Similarly, the impact

 jencosj40@gmail.com



Esta obra está bajo licencia internacional [Creative Commons Reconocimiento 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

Rev. Investigaciones ULCB. Jul - dic.8(2), 2021; ISSN: 2409 - 1537; 67 - 82

DOI: <https://doi.org/10.36955/RIULCB.2021v8n2.007>

they have on human and interpersonal relationships in the school context is taken into account, and how they can be used as references for the development of programs, manuals and other documents that make up the normative frameworks that rule schooling and other educational environments; all of the above is taken into consideration in order to inquire about the origins, evolutions, implications and possible solutions of the conflicts that nowadays occur in Colombian schools. The document also analyzes the democratic component and to what extent its adaptation interacts with school coexistence and its implementation in the educational field. In addition, to substantiate the text, some concepts exposed by various authors are chosen and an analytical relationship is made of their relevance to the investigative process, starting from the contexts in which these initiatives would take place, thus generating expectations and ideas for the development of projects aimed at the mediation of personal relationships in favor of the improvement of the school environment and the generation of spaces, democratic, inclusive and of thought. **Keywords:** School coexistence, pedagogical strategy, democratic coexistence, school environment.

INTRODUCCIÓN

La sociedad humana se desarrolla en un contexto de comunicación permanente; los conflictos por lo general trascienden ante las complejidades de la convivencia. Lo anterior se puede vivir en espacios laborales, familiares, escolares; pues donde quiera que no se cuiden las relaciones interpersonales habrá un escenario para conflictos, que no siempre resultan fáciles de resolver. Y es que la etapa actual se caracteriza por una serie de contradicciones donde la incertidumbre y la globalización de la vida cotidiana, aceleran los procesos, se introducen nuevos códigos, emergen insatisfacciones y con ello serias dificultades para conciliar y lograr entendimiento en espacios privados y colectivos de paz. En apoyo de esta idea, se considera pertinente lo postulado por Pérez I. (2016), acerca de que “la democracia tiene que ser el marco dialógico que nos permita conocernos y convivir con la diferencia hasta enriquecernos mutuamente”. De modo que, como puede apreciarse, en algunas instituciones educativas de Colombia, sus entornos escolares y relaciones intersubjetivas evidencian notorias carencias en cuanto al respeto, tolerancia, amor, solidaridad, entre

otros valores que constituyen la base de un comportamiento adecuado. A raíz de ello, los estudiantes adoptan conductas violentas que muchas veces son inaceptables, afectando indirectamente su formación integral y por ende la de los demás; hasta llegar, en algunos casos, a resultados fatales para las víctimas de tales comportamientos. Por tal motivo, es imperioso que los docentes desempeñen un rol fundamental en la vida de cada uno de los estudiantes y miembros de la comunidad educativa, buscando métodos, técnicas, o cualquier clase de estrategias que les brinden una perspectiva adecuada sobre su visión del mundo para así formar personas virtuosas dentro de la sociedad. En el trabajo académico de Campdesuñer (2020), titulado: *Plan de mejora y convivencia democrática en interculturalidad. Un estudio en establecimientos educacionales de la comuna de Santiago de Chile*, se sostiene que:

En las últimas décadas el tema de la convivencia escolar ha cobrado mucha importancia en el contexto educativo. La cada vez más colorida y diversa fisonomía de las escuelas, así como también el heterogéneo entramado social y

cultural de los estudiantes, han ido de la mano con la presencia de la violencia y el racismo como expresiones de exclusión en el ámbito escolar (p. 87).

Con sustento en esta idea, se explica la importancia de la conceptualización de los términos “convivencia escolar y estrategias pedagógicas”, tomando como referentes una amplia representación de autores estudiosos del tema.

La convivencia escolar resulta ser un tema polémico dadas las complejidades de las relaciones interpersonales a nivel global. Lo cual explica una amplia presencia de información en revistas indexadas de alto impacto y libros especializados (Campdesuñer, 2015); lo que puede interpretarse como una muestra del interés que la comunidad académica y científica internacional le otorga, a partir de las contradicciones en torno a esta episteme; de lo anterior, se deriva la necesidad de que el informe escrito de esta tesis, presente un acercamiento a la conceptualización de nociones básicas, respaldadas con algunos estudios (tesis, artículos, ensayos, normatividad, teorías) relacionados con el tema, dada su implicación lógica, metodológica y epistemológica. Desde una perspectiva teórica, para la convivencia escolar existe cierto consenso en su definición, es decir que hay una estandarización en su descripción. Dentro de la acción de vivir, la educación estructura cuatro aprendizajes fundamentales, dándole sentido al conocimiento adquirido, no solo en las aulas de clases, sino también en otros contextos. Estos aprendizajes serán los pilares del saber: el primero es el aprender a conocer, para comprender el mundo; continuando con el aprender a hacer, para transformar de manera positiva en contexto; siguiendo con el aprender a vivir juntos, para fortalecer las relaciones interper-

sonales y la ayuda hacia los demás; para terminar en el último pilar, aprender a ser, que es la fusión de los anteriores. De ahí que la convivencia escolar haga referencia al conjunto de relaciones que ocurren entre las personas que hacen parte de la comunidad educativa que debe enfocarse en el logro de los objetivos educativos y su desarrollo integral.

En esta misma línea, aparece Mockus afirmando que La convivencia escolar resume el ideal de la vida en común entre las personas que forman parte de la comunidad educativa, partiendo del deseo de vivir juntos de manera viable y deseable a pesar de la diversidad de orígenes. Así mismo, esta se relaciona con construir y acatar normas; contar con mecanismos de autorregulación social y sistemas que velen por su cumplimiento; respetar las diferencias; aprender a celebrar, cumplir y reparar acuerdos, y construir relaciones de confianza entre las personas de la comunidad educativa (Mockus, 2002); haciendo referencia a lo anterior, se considera oportuno el planteamiento de Antanas Mockus, autor que, por su trayectoria académica y experiencia laboral, es de considerarse un especialista de aportaciones trascendentales en este tema. No obstante, también es de considerar que, al momento de especificar el rol de la escuela en el proceso de formación para la convivencia, el autor define incipientemente su postulado, ya que la formación de conductas, pensamientos y habilidades se deben fortalecer en la escuela, de tal manera que un niño o joven estudiante no puede dejarse que lo realice de forma empírica o voluntaria (Pediatrics, 2018). En virtud de lo cual, el texto referenciado no ofrece la suficiente ilustración en cuanto a la función de la escuela en la formación infantil, en el tema de estudio. Ahora bien, la reflexión sobre la convivencia

escolar trae consigo la necesidad de comprender esta noción desde su carácter procesal, flexible, continua; que debe ser construida cada día en las instituciones educativas desde donde se fomenta una interacción de conductas, formas de pensamiento, experiencias, visiones del mundo, entre otros factores que contribuyan al desarrollo de ambientes escolares democráticos, en los cuales la participación y el fomento de identidad desde la diferencia, sean centrales (Pérez R. , 2007). Es decir que, no solamente la escuela debe verse como el sitio para aprender normas de convivencia y todo tipo de conductas sociales, es también el sitio para poner en práctica todo lo aprendido: la democracia, el respeto, la inclusión y todas las demás condiciones que hagan tomar conciencia de las diferencias que existen en cualquier nicho social.

De otro lado, autores como (Fierro y Carbajal (2015), profundizan en el estudio de las características de la convivencia escolar, estableciendo algunas de las perspectivas necesarias en el desarrollo de análisis e investigaciones atinentes a la temática enunciada. Así, la primera determinación a ser considerada es el estudio de clima escolar, de la violencia y/o de su prevención; lo anterior, con el fin de identificar patrones de conducta y factores de riesgo que delimiten la alteración del ambiente escolar; para, de esa forma, continuar con el proceso de augurar las emociones de los sujetos (estudiantes), estructurando la convivencia en un estado de educación “Socio-Emocional”, que centra su atención al desarrollo de habilidades sociales como mecanismo principal de la convivencia y por tanto como componente regulador en la mejora de las relaciones interpersonales en el contexto educativo (Fierro y Carbajal, 2015). Por último, se debe basar en los principios democrá-

ticos y comunitarios, que enmarcan las pautas de civismo que, desde la escuela, deben concebirse; de tal modo que la convivencia sea un elemento de educación para la ciudadanía y la democracia, que se aplique para considerar los procesos cotidianos de participación como oportunidades para desarrollar capacidades cívicas, entre las cuales se logre aprender a reconocer la diversidad de identidades y capacidades de otras personas, valorar la pluralidad de ideas, entre otros. Estas perspectivas, son herramientas imprescindibles para tener en cuenta - en las escuelas y centros de educación y/o formación - en el desarrollo de manuales de convivencia, normas, reglamentos, etc.; ya que apuntan a elementos importantes como la democracia, el civismo, las emociones y el ambiente escolar; siendo estos, referencias de gran aporte a la consolidación estructural de la tesis actual. Es necesario destacar lo expuesto sobre la *Educación para la Ciudadanía y la Democracia*, debido a que se basa en la formación para el respeto de la diversidad, la tolerancia, participación etc.

Del mismo modo, al momento de mencionar las características que se desprenden de la convivencia escolar, se genera una arista denominada “*clima escolar*” que algunas veces tienden a confundirse. Para (Arón & Milicic, 1999), existe una división o discrimen del señalado concepto, y argumentan que los climas escolares pueden clasificarse en nutritivos y tóxicos; los primeros brindan al conglomerado la impresión de motivación al participar en actividades de la escuela, generando una convivencia positiva, en la cual existe interés por el aprendizaje, respeto entre los profesores y alumnos, confianza, etc. Asimismo, permite un ambiente físico adecuado para las actividades escolares cotidianas, reconocimiento y valoración de críticas, castigos y

realización de actividades divertidas. Por el contrario, los climas escolares “tóxicos” se caracterizan por evidenciar conductas contrarias a las del clima nutritivo, los que derivan en conflictos no favorables para los procesos académicos y formativos entre los miembros de la comunidad educativa. Esta clasificación podría ser considerada como polarizada, ya que enmarca drásticamente la definición de clima escolar, sin dar espacio a un término medio para el concepto. En la definición de clima nutritivo, se describe un contexto poco probable; que, al aterrizarlo a la práctica, se nota un amplio margen con respecto a la realidad, debido a que, aunque las condiciones óptimas estén dadas, siempre habrá inconvenientes, puesto que la conducta humana varía de acuerdo a cada individuo (Peña, Sánchez y Menjura, 2015). Para sintetizar, un tercer clima escolar de término intermedio generaría una discusión más acertada, entraría a ser denominado como clima “eclectico”.

La importancia que viene teniendo la convivencia escolar, desde hace más de dos décadas, en la normatividad e investigación científica, en factores como el desarrollo conductual en educación primaria, asientan su base en la integración del contexto escolar por medio de la regulación de elementos; cuando este proceso adquiere matices positivos o negativos, los factores conductuales que componen la convivencia y los procedimientos regulares de la escuela se ven afectados puesto que se altera el orden. No obstante, no debe limitarse al desarrollo de la personalidad solamente en los niveles de educación primaria; ya que estos conflictos escolares, se ven de manera más evidente y recurrente en la educación secundaria, sobre todo en los grados 7°, 8° y 9°. Esto se debe quizás por el cambio a nivel fisiológico al que generalmen-

te se encuentran los estudiantes al cursar los mencionados grados (Lozano, 2019). No es un detalle menor, dejar la secundaria por fuera de la teoría. Muchos niños o adolescentes no han formado su carácter y moldearlos es papel de la escuela, por ende, en esta etapa de sus vidas en cuando resulta más relevante hacer de ellos ciudadanos democráticos y pacíficos.

En este punto, es importante resaltar que, en el estudio sobre las definiciones de convivencia escolar, surge una integración de conceptos relacionados con la democracia, para hacer una concepción metodológica de su percepción. Por ello, se supone que las escuelas desarrollen procesos por medio de los cuales los estudiantes adquieran la habilidad para regular sus emociones y sentimientos, que se reflejen en formas de manejo de conflictos en las que prevalezca el consenso y el dialogo; luego, es preciso contar en el trabajo de aula con herramientas como la deliberación, el debate, así como la participación en la formulación y seguimiento de normas tanto en el aula como fuera de ella; se resume entonces que la convivencia democrática necesita fomentar el valor de solidaridad, puesto que existe un sesgo social que indica que no todos tienen la oportunidad de expresarse y que sus opiniones sean tomadas en cuenta, para la toma de decisiones.

Esto lleva a destacar el fomento de la empatía y la adquisición de perspectiva, que facilite obtener consensos en puntos de opiniones diferentes a las propias, para identificar y mediar conflictos. Hasta este punto, los autores coinciden con la búsqueda teórica de la presente tesis, pero las experiencias vividas en entornos educativos, muestran que no toda escuela tiene como política institucional, las herramientas legales, físicas o humanas, para sobrellevar situaciones que alteren la norma-

lidad pedagógica; luego entonces, esta teoría plantea un postulado que no está en la posición de ser adoptado por un sistema educativo complejo, o de grandes números de escuelas.

También se halló, desde otra concepción teórica formulada por Yamanija, Omura, y Barrientos (2018), que, “la convivencia democrática se basa en la práctica de relaciones interpersonales que se modulan y permiten vivir en sociedad”. Es decir, que este concepto va más allá de los contextos escolares; la interiorización de él, va a ser factor determinante en el desarrollo social, partiendo de las conductas y formas de interacción comunitaria. De ahí la importancia de poseer herramientas, humanas, legales y sociales, en el organigrama educativo de la escuela, pensando en el hombre del mañana y en el “producto” final que se convertirán los estudiantes al enfrentarse a la sociedad y las diversas situaciones que devienen del diario acontecer (Yamanija, Omura, y Barrientos, 2018).

Por otro lado, se hace casi que obligatorio mencionar la inclusión, ya que es un tema de mucho auge y relevancia en la elaboración de diseños curriculares, planes de estudio, normatividad escolar o cualquier tipo de planeación, tanto interna, como a nivel gubernamental. Lo anterior vislumbra la forma en cómo la escuela se estructura pedagógicamente y establece sus políticas enfocadas a mantener la asistencia de todos los estudiantes. De tal manera que la convivencia inclusiva requiere de factores en su implementación, en los cuales deben existir en su estructuración elementos que atiendan las necesidades de personas con disposiciones físicas y/o intelectuales diferentes, así como personal capacitado para atender las diversidades (de géne-

ro, cultura, religión, lengua, condición física etc.); que fomenten la participación y sentido de pertenencia de los miembros de la comunidad educativa y el trabajo colaborativo.

Entonces, estas características, formulan algunos criterios sustanciales a tener en cuenta al momento de formular estrategias pedagógicas en trabajos de investigación, por lo que se hace importante tener definidas las particularidades de cada contexto, para proceder a la aplicación de un elemento documental en pro de la convivencia escolar.

En esta instancia, y haciendo referencia al marco legal, se puede notar que el amparo jurídico de todo concepto pedagógico e investigativo, debe servir como fundamento legal, para el amparo ante la Ley; en Colombia existe un conjunto de normas que regulan el funcionamiento escolar a nivel general y también existen normas, que respaldan la convivencia escolar directamente; es este caso el Sistema educativo colombiano está regulado por la Ley 1620 de 2013 (MEN, 2013), normatividad educativa constituida por artículos que enmarcan las conductas atípicas que alteran el normal desarrollo del proceso académico de las escuelas nacionales. La implementación y difusión de esta ley, comenzó desde el año 2013 en todas las escuelas nacionales, tanto públicas como privadas, pero al día de hoy, se refleja una falta de consolidación y aprehensión por parte de la comunidad educativa, en cuanto a sus objetivos, por el hecho en que, en los últimos años, muchos casos manifiestos han ido en crecimiento en nuestro país en términos de violencia sexual, embarazo precoz, acoso escolar y transmisión de enfermedades de transmisión sexual.

Esta falencia institucional, no se manifiesta estrictamente por fallas en las instituciones educativas, dado que, de cierta forma, aquí la mayor responsabilidad la debe asumir el propio el Ministerio de Educación Nacional (MEN), órgano que no ha implementado políticas precisas para difundir la esencia de la ley, ni tampoco se ha dispuesto un plan de trabajo organizado para capacitar al cuerpo docente (docentes, de aula, coordinadores, psicólogos, rectores) en el manejo tanto de la norma, como del debido proceso de las situaciones de alteración de la convivencia que se presentaren en las escuelas. Este referente muestra señales de la realidad en que se encuentra el manejo de la convivencia infantil y de adolescentes en el país; y de la notoria incompetencia por parte de los entes de control para poner en práctica esta importante ley, y de esa forma, garantizar la integridad de la niñez y juventud nacional que se ha visto afectada por diversidad de factores, entre ellos, la convivencia escolar.

La convivencia escolar no es ajena a las percepciones y teorías epistémicas de la educación y la psicología. Así, el aprendizaje significativo postulado por David Ausubel (1997), es muy pertinente en el estudio de los aspectos y factores conductuales de los jóvenes, dado que, al momento respetar normas y formar el carácter de la personalidad, la fundamentación de lo aprendido y la experiencia por medio de la cual el conocimiento fue adquirido, cumplen un rol indispensable en los esquemas de pensamiento del estudiante. De hecho, las concepciones epistémicas de Ausubel se presentan como componentes de colaboración para la convivencia escolar, integrando la comunicación asertiva, la participación de los actores educativos, la

asesoría escolar y la interdisciplinariedad.

También se tiene que, en la construcción de la teoría del conocimiento, el pragmatismo visto como actitud, fomenta la apropiación adecuada de un carácter de ideas en pro de la sana convivencia; pero debe ser analizado desde la aplicación de la coerción a los que, de una u otra forma, infrinjan las normas, en cuanto a que en esta se buscar es mejorar a través de la toma de conciencia, mas no de elementos punitivos y de limitación de derechos.

Para Reutert y Castro (2019), “la convivencia escolar es una construcción colectiva y dinámica que surge a partir de las diferentes interacciones al interior de un establecimiento educativo”. Así mismo los postulados del teórico constructivista Jean Piaget (1996), aseveran que, por medio de la interacción entre las personas, se va creando y fomentando la convivencia escolar, de modo que los educadores tienen la oportunidad de encaminar a los estudiantes para formarles de manera sana, productiva y para el bien común de su sociedad.

Además, el constructivismo como fuente de creación de relaciones interpersonales, posee características que lo conectan con el factor de convivencia, como se comprende en los estudios de Reutert y Castro (2019). Estas relaciones se enfocan al afecto en el trato interpersonal, para promover las posibilidades que tienen los diferentes miembros de participar y expresarse. La escuela tiene como deber brindar espacios para actividades diversas de los alumnos, que se concentren en la actitud que tomen los estudiantes cuando sientan la acogida o rechazo, la formas y el criterio que se adopta para distribuir el

poder, los estilos de trabajo entre profesores.

La integración de todos los factores que se referencian, hace que se cree la constricción de convivencia social, en este caso, de un tipo de convivencia en el contexto escolar. Y esta fuente nos brinda un carácter epistemológico para el desarrollo de investigaciones y trabajos científicos. Existen fundamentos epistémicos que consolidan la convivencia escolar, porque se parte de que la interacción entre seres humanos es compleja, por la heterogeneidad de estos debido a sus diferencias religiosas, políticas, culturales, entre otras, factor que no es solo evidenciado en la escuela, sino también en el contexto familiar; sin embargo, una vez que se ingresa al sistema educativo, el estudiante deberá aprender desde otro contexto, otras diferencias y aceptarlas como parte de su formación social.

En términos de la educación, la convivencia y el constructivismo se integran por medio de la promoción del ser humano como sujeto, miembro de una sociedad regida por normas de conducta, reflejadas en deberes y derechos; a medida que se adapte al medio ambiente y social de manera correcta. Aunado a ello, la educación proporciona los medios para fortalecer la formación del individuo en concordancia con los requerimientos de la realidad social que lo contextualiza, como lo representa (Piaget, 1996), al afirmar que, “educar es forjar individuos capaces de una autonomía intelectual y moral que respeten esa autonomía y la del prójimo, en virtud de la regla de la reciprocidad” (p.56); es decir que, la educación promueve siempre no solo la intelectualidad, si no la vida social.

De una manera más explícita, la teoría sociocultural de Vygotsky (1979), tiene su cimiento en el aprendizaje sociocultural del individuo y así mismo en el entorno en el que se desenvuelve, es decir que el individuo tiene la habilidad de aprender por medio de la observación de la conducta de otros; Vygotsky expresa que el ser humano es dinámico y se adapta a su entorno del cual aprende y pone en práctica a través de su conducta. Esta teoría también expone que en el desarrollo del conocimiento se da que la relación entre la persona y su entorno es un principio básico; luego se aprende con la experiencia. En el constructivismo de Vygotsky los docentes y padres son mediadores de la relación y reacción del niño con el mundo, esto es base fundamental para el desarrollo de las diferentes investigaciones, ya que, por medio de la elaboración de una implementación pedagógica, las opiniones y aquiescencia de los padres de familia es factor determinante en el éxito de dicha implementación (Vygotsky, 1979). Por otra parte, una de las teorías de Seymour, (Ortega, 2015) señala que “los estudiantes deben ser estimulados, para el aprendizaje de normas, sensaciones cenestésicas y propioceptivas, que ayudan a la realización de actividades, y así representar los esquemas de su entorno” (p.6). Aquí en enfoque analítico y del conjunto de códigos, establecen la relación íntima entre el enfoque de Seymour y la convivencia escolar, ya que las normas, son códigos conductuales, que deben ser respetados.

Las estrategias pedagógicas, se han convertido en una de las herramientas más eficaces para el desarrollo de planteamientos y resoluciones de conflictos relacionados

con los aspectos educativos, en este caso los que tienen que ver con la convivencia escolar y democrática. En el contexto educativo, el término *estrategia* es de uso frecuente en todo tipo de documentos inherentes al quehacer escolar, y también es frecuente encontrarlo asociado con la pedagogía, principalmente, en la tesis que hoy nos ocupa, ya que ambos son aunados con el propósito de creación, desarrollo y culminación de innumerables propuestas de investigación. Para representar un bagaje amplio de estos dos términos, a continuación, se exponen algunas definiciones de autores e investigadores, en pro de fortalecer el marco teórico de este proyecto.

De acuerdo al diccionario de la Real Academia Española, “estrategia, se define como el arte de coordinar acciones y de maniobrar para lograr un objetivo o un proceso; que se puede demostrar a través de habilidad, talento, destreza, disposición, creatividad, inspiración, disciplina, técnica para hacer algo” (RAE, 2013). Pero de esta expedita definición, que da la RAE, se devienen ciertas características, que muchos autores describen, teniendo en cuenta la funcionalidad de esta, y su aplicación a los diversos tópicos en que sea usada, para el caso que nos concierne, se marcan las principales particularidades en el campo de la educación. Cuando las estrategias son consideradas alternativas para el desarrollo de investigaciones y fundamentación de teorías en la educación superior y posgradual, se toman como modelos para el mejoramiento del desempeño profesional pedagógico de los docentes; en tal virtud, una estrategia pedagógica se define como un programa de superación para el mejoramiento de los procesos investigativos de carácter universitario, en esta descripción la estrategia pedagógica, se

considera un proyecto que busca el beneficio de una determinada comunidad y más allá.

La estrategia pedagógica en términos de amplitud y representación a gran escala, contiene características muy expresas, al momento de ser aplicada en el desarrollo de investigaciones. En tal sentido, Sierra (2007) hace un compendio de dichas características, precisando que, la estrategia está sujeta a ser cambiada, dada con exactitud, concreta a partir de las modificaciones a que diera lugar. La estrategia pedagógica, en cuanto al rol del docente, debe dar solución a los objetivos establecidos en el currículo, conformado por los niveles de educación.

En el haber de la educación han existido prácticas pedagógicas tradicionales, que conlleva un gran espectro de actividades dentro de las cuales la más conocida es la denominada clase magistral; la aplicación de este modelo de clases centra sus objetivos en la adquisición de conocimiento, por medio del habla, donde los alumnos son solo receptores. Las clases magistrales, tienen una consecuencia positiva, cuando el estudiante buscaba adquirir el conocimiento de forma unilateral, aupado por su motivación intrínseca compuesta por el docente y los contenidos que pretendía enseñar; la actualidad ha hecho cambiar de manera amplia esta concepción, y ha hecho que la jerarquización de las clases magistrales, en la que el docente era el centro de la enseñanza; se haya modificado y tanto el docente como el grupo de estudiantes, se encuentran en el mismo nivel y se busca amalgamar los objetivos del docente con los de los estudiantes.

Con el fin de que las estrategias no queden relegadas a simples técnicas y recetas,

sino que sean aplicadas pragmáticamente en el proceso de enseñanza – aprendizaje, y de esa forma tener en cuenta una un propósito pedagógico; y no solo sea limitada a las acciones tradicionalistas de las clases, que poco fomenta la imaginación y creatividad de los estudiantes.

De modo que, para finalizar, es de señalar que, en Pedagogía, utilizar una estrategia, ayuda a establecer la dirección inteligente, y desde un punto de vista amplia y global, también son útiles para las acciones encaminadas a resolver los problemas que se presenten en el trasegar del ejercicio de la cotidianidad. El desarrollo de la personalidad del estudiante, como individuo resolutivo de problemas, está sujeta al direccionamiento del proceso pedagógico, en el que se pretende cambiar un estado de conducta y de pensamiento insipiente a uno con mayor grado de saberes y que tenga la habilidad de ponerlos en práctica, para el bien propio y el general.

CONCLUSIONES

Se señala la importancia de resaltar las aportaciones de los autores incluidos en este estudio, dada su estrecha relación de sus formulaciones y resultados investigativos, los que brindan elementos de apoyo a la fundamentación teórico-conceptual sobre le temática aquí abordada, para el desarrollo de procesos investigativos y científicos concernientes.

Por medio de la conceptualización de los términos “convivencia escolar” y “estra-

tegias pedagógicas” se enriquecen las ideas del investigador y pueden formar un criterio propio para poner en práctica en sus proyectos o promover los de otros, puesto que con lo visto se fortalecen las perspectivas de sus ideas y les permiten interactuar con estas.

El acervo documental referenciado, es un repertorio amplio en cada una de las temáticas conceptualizadas sobre convivencia escolar y estrategias para su mejoramiento; ayudando al investigador analizar minuciosamente lo expuesto por cada uno de los autores citados. Por consiguiente, es pertinente que en el interior de la documentación contenida es este texto, se identifique los elementos práctico-pedagógicos requeridos en la implementación de una estrategia pedagógica; partiendo de la definición de las características intrínsecas de la convivencia escolar y cada una de sus particularidades.

La educación se encuentra frente a un desafío, que se basa en una nueva travesía académica enfocada en la generación de nuevos y actualizados modelos pedagógicos que sean los derroteros de un proceso académico proactivo, que se dirija hacia el fomento de habilidades críticas, creativas a los educandos, en todos los niveles de aprendizaje. Pues coincidimos con lo postulado por Berkel y Schmidt (2011), en el sentido en que, para lograr este tipo de paradigmas educativos, es menester enriquecer las capacidades creativas, investigativas de los docentes en el aula y por fuera de ellas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aguilar, P. (2018). *Contextos que matan*. Loyola & Psico.

- Algara, A. (2016). *Los acuerdos del aula una estrategia de convivencia para fortalecer la democracia en la escuela primaria*. Revista Ra Ximhai, 12(3 Especial). https://drive.google.com/file/d/0B_QQ0W8TI5accXhEeUd2MVJwVm8/view
- Arón, A., y Milicic, N. (1999). *Clima social escolar y desarrollo personal*. Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo -ANID. <https://doi.org/10.2307/j.ctt1trkk9z>
- Ausubel, D. (1997). *Psicología Educativa: un punto de vista cognitivo*. Trillas.
- Benites, L. (2011). *Convivencia escolar y calidad educativa*. Cultura 25, pp. 146-158. https://www.revistacultura.com.pe/revistas/RCU_25_1_convivencia-escolar-y-calidad-educativa.pdf
- Berkel, A., y Schmidt, M. (2011). *The role of lectures in problem-based learning*. ERIC. <https://doi.org/?id=ED453283>
- Campdesuñer, L. (2015). *Apuntes para una comprensión dinámica*. Foro Educativo.
- Campdesuñer, L. (2020). *Plan de mejora y convivencia democrática en interculturalidad. Un estudio en establecimientos educacionales de la comuna de Santiago de Chile*. Universidad de Sevilla. <https://hdl.handle.net/11441/102381>
- Campos, A. (2012). *Metodología para la enseñanza del Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social en el Espacio Europeo de Educación Superior*. <https://burjcdigital.urjc.es/bitstream/handle/10115/12618/Dialnet-MetodologiaParaLaEnsenanzaDelDerechoDelTrabajoYDeL-3866238.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Carrasco, C., y Trianes, M. (2010). *Clima social, prosocialidad y violencia como predictores de inadaptación escolar en primaria*. European Journal of Education and Psychology. <https://www.redalyc.org/pdf/1293/129315468007.pdf>
- Casas, J., y Ortega, R. (2016). *Valoración del alumnado de primaria sobre convivencia escolar: El valor de la red de iguales*. Psicoperspectivas, 21. <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol15-Issue2-fulltext-760>
- Casas, J., y Ortega, R. (2017). *Desarrollo y validación de la Escala de Convivencia escolar (ECE)*. Universidad de Sevilla. <http://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.upsyl6-1.dvec>
- CERE (1993). *Evaluar el contexto educativo*. Vitoria: Ministerio de Educación y Cultura, Gobierno Vasco. http://www.opech.cl/bibliografico/Participacion_Cultura_Escolar/Clima_Escolar_Cornejo_Redondo.pdf

- Chaparro, A. y Caso, J. (2015). *Desarrollo de un instrumento de evaluación basado en indicadores de convivencia escolar democrática, inclusiva y pacífica*. Perfiles educativos, 3. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13239889002>
- Del Rey, R. y Ortega, R. (2004). Resistencias, conflictos y dificultades de la convivencia. Edebé. <http://dx.doi.org/slideplayer.es/slide/3102099/>
- Díaz, P., y Alea, M. (2015). <http://dx.doi.org/> Revista habanera de ciencias médicas. Doi: 10.5027/psicoperspectivas-Vol18-Issue1-fulltext-1486
- Fazio, M., y Fernández, F. (2004). *Historia de la Filosofía contemporánea*. Palabra.
- Fierro, C., y Carbajal, P. (2015). Convivencia escolar: Una revisión del concepto. Universidad Iberoamericana de León. Doi: 10.5027/psicoperspectivas-Vol18-Issue1-fulltext-1486
- Fierro Evans, María Cecilia. (2013). Convivencia inclusiva y democrática: Una perspectiva para gestionar la seguridad escolar. *Sinéctica*, (40), 01-18. Recuperado en 15 de octubre de 2021, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2013000100005&lng=es&tlng=es.
- Fierro, M. y Carbajal, P. (2010). *Ojos que sí ven: Casos para reflexionar sobre la convivencia en la escuela*. SM. <https://www.researchgate.net/publication/49111329>
- Flórez, A. y Segura, Ó. (2013). *Análisis del fenómeno bullying en los adolescentes del 5º y 6º año de la escuela primaria Miguel Hidalgo y Costilla, turno matutino del ciclo escolar 2012-2013, en San Fernando Huixquilucan, Estado de México*. Universidad Autónoma del Estado de México -UAEM. <http://ri.uaemex.mx/handle/20.500.11799/13843>
- Furman, W. (2003). *The role of romantic relationships in adolescent development*. ResearchGate, 4. DOI:10.1017/CBO9780511551963.016
- Golleman, D. (1995). Inteligencia emocional. Kairós.
- Govinda, R. (2009). Towards inclusive schools and enhanced learning. UNESCO.
- Guédez, V. (2005). La diversidad y la inclusión: Implicaciones para la Cultura y la Educación. *Sapiens*. revista universitaria de investigación. 6 (1). 107-132. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=41060107>

- Isaza, A. (2005). Clases magistrales versus actividades participativas en el pregrado de medicina: de la teoría a la evidencia. *Revista de Estudios Sociales*, (20), 83-91. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-885X2005000100006&lng=en&tlng=es.
- Lanfrancesco, G. (2003). La educación integral en el preescolar. Magisterio.
- León, F. (2014). Teoría del conocimiento. Valencia, Venezuela: Universidad de Carabobo.
- Lozano, S. (2019). *Por qué debes estar alerta a los cambios de conducta de los niños y adolescentes*. La Vanguardia.
- Ludeke, R. J., y Hartup, W. W. (1983). Teaching behaviors of 9- and 11-year-old girls in mixed-age and same-age dyads. *Journal of Educational Psychology*, 75(6), 908-914. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.75.6.908>
- Martínez, L. (2017). *Análisis del Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, Sexuales y reproductivos desde la perspectiva de la eficacia simbólica*. Pensamiento Jurídico N°49, 147. file:///C:/Users/USUARIO/Downloads/59377-Texto%20del%20art%C3%ADculo-446159-1-10-20191118.pdf
- MEN (2013). Ley 1620 de 2013: “*Por la cual se reglamenta el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y formación para el ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar*”. Imprenta Nacional. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-327397_archivo_pdf_proyecto_decreto.pdf
- Méndez, V. y Cartín, J. (2012). *Los modelos pedagógicos centrados en el estudiante: apuntes sobre los procesos de aprendizaje y enseñanza*. Proifed. file:///C:/Users/USUARIO/Downloads/Mendez_Villalobos_Dalton_Cartin_Riedra_Modelos_Pedagogicos_Centra.pdf
- Mintzberg, H. (1995). *Destreza en la estrategia*. Biblioteca de planeación estratégica. <https://andrader0.tripod.com/docs/paradigmas/las5ps.pdf>
- Mintzberg, H. y Quinn, J. (1995). *El Proceso Estratégico*. https://www.academia.edu/10869386/AE_El_Proceso_Estrategico?from=cover_page
- Mockus, A. (2002). *Convivencia como armonización de ley, moral y cultural*. Educación para aprender a vivir juntos, 14. http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/Publications/Prospects/ProspectsPdf/121s/121smock.pdf

- Monereo, C. (1995). *De los procedimientos a las estrategias: implicaciones para el Proyecto Curricular Investigación y Renovación escolar*. IRES. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=116921>
- Morín, É. (1990). *Introducción al Pensamiento Complejo*. Gedisa. https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/54111654/LIBRO-introduccion_al_pensamiento_complejo_Morin-with-cover-page
- Moya, M. y Hernández, J. (2009). *Un estilo de aprendizaje, una actividad. Diseño de un plan de trabajo para cada estilo*. Estilos de Aprendizaje. <https://revista.ieee.es/index.php/estilosdeaprendizaje/article/view/895>
- Muñoz, C. (2019). *Análisis situacional de los manuales de convivencia escolar en las instituciones educativas distritales de la localidad San Cristóbal de Bogotá D.C.* ORADORES, 17. <https://revistas.umecit.edu.pa/index.php/oradores/article/view/281>
- Ortega, B. (2015). *Convivencia pacífica en niños y adolescentes*. UNPN. D.F. <http://repositorio.ug.edu.ec/handle/redug/30430>
- Parra, D. (2003). *Manual de estrategias de enseñanza/aprendizaje*. SENA. <http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/4855>
- Pediatrics, A. A. (2018). *Comportamiento normal de un niño ¿Cómo sé si el comportamiento de mi hijo es normal?* Vida Familiar. <https://revistas.uniandes.edu.co/doi/full/10.18175/vys9.2.2018.02>
- Peña, P., Sánchez, J., y Menjura, M. (2015). *La convivencia en la escuela. Entre el deber ser y la realidad*. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos. <https://www.redalyc.org/pdf/1341/134152136007.pdf>
- Pérez, I. (2016). *Unidad De trabajo Social. Unidad de Trabajo Social*: <https://blogs.comillas.edu/uts/de-la-complejidad-a-la-inclusion/>
- Pérez, R. (2007). *Educación, Ciudadanía y Convivencia. diversidad y sentido social de la educación*. XIV Congreso Iberoamericano de Pedagogía, 243. file:///C:/Users/USUARIO/Downloads/Dialnet-
- Piaget, J. (1996). Enfoque constructivista a la enseñanza de la convivencia. <http://www.arje.bc.uc.edu.ve/arj19/art38.pdf>

- RAE (2013). *Diccionario de la Real Academia Española*. Madrid: RAE. <https://dle.rae.es/>
- RAE (2016). Estrategia. Real Academia Española -RAE. https://www.iesfuente.com/departamentos/latin_comun/lexico/ejer_ortogr/Ortografia_rael.pdf
- Ramírez, V. (2016). *Democracia y Sociedad*. Estudios Políticos. <http://www.scielo.org.mx/pdf/ep/n38/0185-1616-ep-38-00143.pdf>
- Raven, E. (2015). *Enfoque constructivista a la enseñanza de la convivencia*. ARJÉ, 462. <https://docplayer.es/91359821-Enfoque-constructivista-a-la-ensenanza-de-la-convivencia.html>
- Reimers, F., y Villegas, E. (2006). *Sobre la calidad de la educación y su sentido democrático*. PRELAC, 105. https://www.researchgate.net/publication/315011600_Sobre_la_Calidad_de_la_Educacion_y_su_Sentido_Democratico
- Reutert, G., y Castro, P. (2019). *Teorías subjetivas de profesores acerca de su rol en la construcción de la convivencia escolar*. Polis Revista Latinoamericana. https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S0718-65682017000100321&script=sci_abstract&tlng=p
- Sánchez, C. (08 de febrero de 2019). *Normas APA – 7ma (séptima) edición*. Normas APA (7ma edición). <https://normas-apa.org/>
- Sandoval, M. (2014). *Convivencia y clima escolar: Claves de la gestión del conocimiento*. Última Década N°41, Proyecto Juventudes. https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S0718-22362014000200007&script=sci_arttext
- Sierra, R. (2007). *La estrategia pedagógica: Sus predictores de adecuación*. Varona, 6. <https://www.redalyc.org/pdf/3606/360635565004.pdf>
- Sikoyo, L. (2010). *Contextual Challenges of Implementing Learner-centred Pedagogy: The Case of the Problem-solving Approach in Uganda*. Cambridge Journal of Education. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0305764X.2010.509315>
- Torres, S., y Velandia, A. (2017). *Infraestructura y equipamiento tecnológico en los doctorados consolidados de CONACyT: una mirada desde las políticas públicas y los académicos*. Revista Iberoamericana de Educación Superior. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-28722017000100003

- Trujillo, D. (2018). *Convivencia escolar y valores en estudiantes de grado octavo y noveno de la Institución Educativa Policarpa Salavarrieta del municipio de Quimbaya (Quindío)*. Universidad Nobert Wiener, 24. <http://repositorio.uwiener.edu.pe/handle/123456789/1730>
- UNESCO (2005). *Declaración de Dakar*. UNESCO. <https://repositorio.uam.es/handle/10486/667463>
- Valcárcel, N. (1998). *Estrategia interdisciplinaria de superación para profesores de ciencias de la enseñanza media*. Instituto José Varona.
- Vygotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Buenos Aires: Grijalbo. http://sisep.minedu.gob.bo:8083/pdf/edu-reg/9_Lev,%20Vygotsky_Desarrollo%20procesos%20psicologicos.pdf
- Yamanija, C., Omura, D., y Barrientos, R. (2018). *Disposición al aprendizaje y convivencia democrática en escuelas públicas del Perú*. EDUCA UMCH, 16.

La interculturalidad, perspectivas en el contexto latinoamericano

Interculturality, perspectives in the Latin American context

 Edilberto Valencia Salazar¹   Jacqueline Méndez Gamboa¹  Segundo E. Vergara Medrano²

¹Universidad Nacional Intercultural de la Amazonia. Pucallpa, Perú

²Universidad Nacional de Jaén. Cajamarca, Perú

Recibido: 21/06/2021

Revisado: 02/08/2021

Aceptado: 21/09/2021

Publicado: 31/10/2021

RESUMEN

El propósito de este artículo es reflexionar sobre interculturalidad como tema emergente en la modernidad, posmodernidad y su alcance, en el actual sistema político, en el contexto Latinoamericano. Del análisis hecho e ideas expuestas se demuestra que, si las políticas públicas interculturales siguen desarrollándose en el actual sistema capitalista, no se podrá lograr los objetivos planificados debido a que, el sistema neoliberal, va generando formas jurídicas capaces de tergiversar el verdadero valor de los elementos culturales de los pueblos originarios (mercancías turísticas o patrimonio cultural de la humanidad). La interculturalidad debe ser una de las políticas públicas prioritarias en la esfera de la educación para el siglo XXI y, debe fundamentarse en; aprender a hacer, aprender a conocer, aprender a vivir juntos y aprender a ser, con más importancia en aprender hacer, es decir, todo individuo debe saber hacer, lo que aprendió y desarrolló en una universidad. Si esto no sucede entonces el sistema universitario habrá fracasado, sobre todo, quienes lo instruyen. Creemos que la interculturalidad funcional está contaminada porque fue desarrollada por y para el estado actual neoliberal. Más bien debe considerarse una interculturalidad objetiva sin ideologías que permita descolonizar el poder del ser y del saber. Una de las formas de ir fertilizando y preparando el terreno para el establecimiento de un nuevo sistema político y social, es generando partidos políticos y movimiento sociales, capaces de incorporar a la interculturalidad como elemento estructural y desarrollar liderazgo inclusivo.

Palabras clave: Diversidad, modernidad, interculturalidad, políticas públicas.

ABSTRACT

The purpose of this article is to reflect on interculturality as an emerging issue in modernity, postmodernity and its scope, in the current political system, in the Latin American context. From the analysis made and ideas presented, it is shown that, if intercultural public policies continue to be developed in the current capitalist system, it will not be possible to develop the planned objectives because, the neoliberal system, is generating legal forms capable of distorting the true value of the cultural elements of the original peoples (tourist goods or cultural he-

 evalencias@unia.edu.pe



Esta obra está bajo licencia internacional [Creative Commons Reconocimiento 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

Rev. Investigaciones ULCB. Jul - dic.8(2), 2021; ISSN: 2409 - 1537; 83 - 94

DOI: <https://doi.org/10.36955/RIULCB.2021v8n2.008>

ritage of humanity). Interculturality must be one of the public policies with the highest priority emphasis in the field of education for the 21st century and must be based on; learn to do, learn to know, learn to live together and learn to be, with more importance in learning to do, that is, every individual must know how to do, what he learned and developed in a university. If this does not happen then the university system will have failed and, above all, those who instruct it. We believe that functional interculturality is contaminated because it was developed by and for the current neoliberal state. Rather, it should be considered an objective interculturality without ideologies that allows decolonizing the power of being and knowing knowledge. One of the ways of going under, fertilizing and preparing the ground for the establishment of a new political and social system, is by generating political parties and social movements, capable of incorporating interculturality as a structural element to assume power. And develop inclusive leadership.

Keywords: Diversity, modernity, interculturality, public politics.

INTRODUCCIÓN

En el presente trabajo se analiza desde una perspectiva reflexiva, el desarrollo del enfoque intercultural en el contexto de la modernidad y diversidad en un mundo monocultural y globalizado. Así mismo, se analiza las perspectivas latinoamericanas de la interculturalidad en el futuro por lo menos en el siglo XXI. Así, se pretende responder a la interrogante ¿Cuál es el avance de la interculturalidad en los estados latinoamericanos?, puesto que, en algunos de ellos, se está reconociendo la diversidad cultural en el nivel supremo constitucional, y también conociendo cómo, estas iniciativas, se está plasmando en las políticas públicas. Sabemos que las políticas públicas son formuladas desde los Gobiernos de turno con el propósito de solucionar problemas que se generan en la ciudadanía. Desde esta perspectiva se trata de verificar lo avanzado en Latinoamérica, en general y en el Perú en particular y cuáles son las políticas públicas priorizadas. Por otro lado, frente a las desigualdades sociales y constantes luchas generadas ante este sistema capitalista neoliberal, se están proponiendo movimientos del tipo social y político por los pueblos originarios

de tal modo que permita ganar espacios en la participación política en algunos estados.

La modernidad y la diversidad cultural

Sobre la modernidad en la literatura actual se tiene dos versiones, la primera se gesta en Occidente aproximadamente en el siglo XV, iniciándose con la crisis de la edad medieval, que en su proceso emerge el subjetivismo cartesiano y la objetividad de las ciencias Física-Matemática y, habría llegado a su fin con el ciclo de las grandes guerras europeas de 1914 y 1945 (Daros, 2015). Por su puesto, hay que mencionar los hechos más resaltantes que acompañaron el desarrollo de la modernidad, por ejemplo, el Renacimiento Italiano, Reforma e Ilustración Alemanas y las Revoluciones Burguesas de Inglaterra 1688, de Estados Unidos 1776 y de Francia 1879 y se consolida a partir del siglo XVIII (Aguiló, 2011). La segunda versión es formulada por Enrique Dussel quien argumenta que la modernidad se gesta con la conquista hispano-portuguesa, empezada en 1492 en América, la cual posiciona a Europa como “centro” de la historia (por primera vez) mundial. Esta versión de la modernidad, demuestra su carácter opre-

sivo y excluyente del indígena. La colonización de América Latina por parte de España y Portugal es una muestra de la expansión del Capitalismo (Mendoza, 2012). Para Marx (Citado por Daza, 2010, p. 72). En la modernidad se evidencia el modo de producción capitalista y las luchas de clases sociales.

En la modernidad se desarrollan relaciones de dominio por parte de la sociedad capitalista quien tiene el poder, un poder en el que están amalgamadas la idea de raza y división del trabajo. La modernidad ha abolido el sistema jurídico y social feudal para proyectar un sistema, individual y capitalista constituyéndose en un proyecto de alcance global. Con la revolución de 1879 surgen los valores que se oponen a la obtención del poder por la fuerza en lo social y político, y así nace el Liberalismo, es decir, la intervención mínima del estado en lo social y económico. Con el constitucionalismo formulado por el liberalismo es como si el mundo estuviera integrado por solo una cultura universal y ha servido para establecer un sistema social, político y económico, pero sin la abolición de clases sociales. Los estados en este sistema son monoculturales y homogéneos, que favorecen a una cultura nacional y no toman en cuenta la diversidad cultural (Aníbal, 214).

En la modernidad también se observa el fenómeno globalizante hegemónico que incorpora a toda la humanidad en un todo. Como lo demuestra la expansión del capitalismo neoliberal en el cual se articula nuevas formas de invasión, expropiación y colonización de territorios de los pueblos originarios. Además, en este nuevo contexto los medios de comunicación informáticos reducen el ta-

maño del mundo hablando figurativamente, sin embargo, la ventaja es que nos damos cuenta que existen diversas culturas y

formas de vida, lo cual trae como colación el renacimiento de identidades locales, cuya cultura tiene un universo de saberes y conocimientos que tienen que ponerse a prueba. Por tanto, en este nuevo contexto, los conocimientos generados por la ciencia no serían los únicos, sino que habría otros conocimientos, el de los pueblos originarios que habría de someterse a una construcción operacional para validarse. Así mismo ante la diversidad de culturas, la modernidad propone la unidad de la humanidad que cuenta con diferencias culturales en una mono cultura, pero bajo el yugo del mismo sistema político social (Gonzales, 2007).

Lo diverso no debe confundirse con lo diferente. Los seres humanos somos diferentes en lo biológico, social y cultural, así como por el contexto donde vivimos y por la forma como aprendemos. Somos y existimos por la diversidad biológica. Gracias a la diversidad cultural existen las sociedades. Las desigualdades son engendradas por el sistema político, económico, por prácticas culturales y algunas se crean en las escuelas (Arroyo, 2013). Creemos que es posible suprimir ciertas desigualdades existentes en el sistema global actual, si se elimina al capitalismo neoliberal y se implanta un sistema político, social y económico que busque la construcción de una sociedad con equidad, visibilizando las diferentes culturas. Aquí no se menciona a la democracia como sistema político a tenerse en cuenta, ya que este es un sistema caduco, por ser un sistema donde gobiernan las minorías, basadas en ideologías, como lo es, la democracia

de la posmodernidad, que niega el derecho a la libertad y el derecho a una educación de calidad, con el sometimiento del individuo a ideologías y subjetividades que lo hacen un ser inútil y servil a los intereses de la elite del poder del capitalismo (Bueno, 2004).

Así mismo, en este marco todas las instituciones de enseñanza–aprendizaje presentan un aspecto plural, por un lado, los estudiantes provenientes de diversas culturas y, por otro, las diferentes formas (estilos) de aprendizaje que manifiestan los estudiantes al momento de procesar y asimilar la información. Debe buscarse un nuevo enfoque en la educación, que tenga en cuenta las dos diferencias (Conde, 2017). En la globalización como parte de esa modernidad, se observa que la diversidad cultural es una cualidad de algunas sociedades en las que generan diversas formas de organización social y política, que ha permitido la convivencia de varias culturas. Sin embargo, la definición de nación ha sido causante de que muchos estados modernos manifiesten una posición hostil con la diversidad cultural (Lanegra, 2016). Para la sociología, esta diversidad global resalta también los problemas sociales, que se conoce por los medios informativos, por ejemplo: las experiencias separatistas de la Yugoslavia, Chechenia, los kurdos de los países árabes, los conflictos de Ruanda, etc. las guerras del medio oriente, aunque resaltan lo económico, pero no hay que ignorar lo cultural y religioso (Gonzales y Sánchez, 2001, citados por Gonzales, 2007). Además, los problemas en las grandes urbes, donde se construyen viviendas en espacios cerrados, con la finalidad de separarse de los vecinos en función a estratos sociales o las diferencias culturales, el problema de los emigrantes en Europa y Estados Uni-

dos, y los estigmas de diversos grupos socio culturales, son expresiones violentas que la diversidad global está experimentando (Reguillo, 2005 citado por Gonzales, 2007).

La Interculturalidad en las actuales Políticas Públicas

La interculturalidad tiene sus orígenes paralelamente tanto en Europa y Latinoamérica en la década de los 80, primero en el marco educativo y luego se extiende a otras áreas, pero con connotaciones diferentes. Tanto externa como internamente el término de interculturalidad fue vista primero como *multiculturalismo* y ha pasado por dos etapas, la primera se usó para apaciguar problemas de conflicto social interno; y, en su segunda etapa, se reafirma el término de interculturalidad. En Latinoamérica, la interculturalidad formulada por una de las vertientes más radicales busca la construcción de una convivencia cultural sobre la base de la igualdad social (Mendoza, 2012). Aquí, debe estar implícito el reconocimiento tanto cultural, social como político de los pueblos originarios, a ello, debe agregarse los inmigrantes internos y externos. Habrá que repensar en un concepto que permita polemizar y retar a la dominación en todos sus campos, enfatizando el poder del conocimiento; haciendo notar, al mismo tiempo, el cuestionamiento de la diferencia de poder apoyada por la interculturalidad funcional construida por y para el estado actual, es decir, para un estado neoliberal. Para ello, habrá que revolucionar las estructuras sociales, políticas, gnoseológicas y epistémicas de dominación del saber y del ser, que aún mantiene el modelo capitalista como es el “racismo”, considerando a unos seres humanos como inferiores, respecto a las elites (Pérez, 2016), (Millán y Rincón, 2015).

Sobre definición de interculturalidad

La interculturalidad es el encuentro entre dos o más culturas, por supuesto suponiendo que hay sociedades multiculturales. Atendiendo a la definición de palabra interculturalidad, la cual proviene del prefijo **Inter** (“entre” o “medio de”), el núcleo **cultura** (cultura), aquí parece surgir el problema en la definición de interculturalidad con la de definición de cultura, es confuso ya que el termino cultura tiene diferentes connotaciones, desde el punto de vista social, educativo, económico, político, etc. y que aún falta definir. Así, podríamos atrevernos a decir, que cultura es un concepto local y cambiante, y el sufijo **dad** que significa cualidad. Así la interculturalidad formaliza la posición y el espacio de reunión y comunicación entre culturas (Hernández, 2007).

Se podría entonces, definir interculturalidad como un proceso dinámico de visibilización de las diferentes culturas para fortalecer el intercambio de conocimientos, saberes y prácticas, con el objeto de contribuir a su desarrollo sostenible tendiente a la construcción de una sociedad con equidad; entonces, debe contextualizarse el problema social y teórico, es decir, se debe tomar o adecuarse a lo que ya existe en otros sistemas sociales-políticos y que han dado resultados, por su puesto contextualizando el tiempo y espacio (Berrospi, 2015). De acuerdo a lo anterior, la interculturalidad puede ser pensada como proyecto social, político y epistemológico, que sucede por la lucha de poder en que se enfrentan procesos de diferenciación, resistencia y sometimiento de los pueblos originarios (Laura, 2004). Aquí, hacemos la observación, de que hay que tener mucho cuidado de exacerbar a la interculturalidad con definiciones que no sean compatibles con la realidad; porque

caeríamos en idealismos que a nada bueno nos han llevado y nos llevarían, por ejemplo, el idealismo alemán, causante de las dos guerras mundiales 1914 - 1918 y 1939 -1945.

El sistema político actual, a nivel mundial, es el capitalismo neoliberal que rige en todos sus niveles, en Estados Unidos y sus aliados la Unión Europea, en otros países como China, Rusia, etc. tienen economías mixtas opuestas al neoliberalismo, también encontramos el neoliberalismo en algunos países de Latinoamérica: Colombia, Brasil, Chile, Perú, Paraguay, etc. a excepción de Venezuela y Bolivia (Aguirre, *et al.* 2020), (Vidal, 2015).

A pesar de los esfuerzos, los esquemas siguen siendo los impuestos por la cultura occidental, el colonialismo, con la diferencia que han creado marcos jurídicos para que pueda apreciarse los elementos típicos y folclóricos de una cultura como mercancía turística inclusive algunos vestigios de la conquista y colonia son declarados patrimonio cultural de la humanidad (Molina, 2012). En ese mismo contexto, las organizaciones representantes de este sistema capitalista, como es la UNESCO, a través de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), reconoce la crisis que está viviendo el sistema neoliberal y proponen una serie de medidas para cerrar brechas frente a la desigualdad y pobreza, para lograr la igualdad (con enfoque de derechos) y sostenibilidad ambiental. Para ello se proponen: cerrar brechas con tasas elevadas; mejor gobernanza de los recursos naturales; mejor repartición de los beneficios entre el capital y la mano de obra (Naciones Unidas, 2014, pp.1-17). Como se observa en la CEPAL se proponen una serie de medidas, pero dentro de su sistema político neoliberal. Lo único que pue-

den favorecer estas medidas es para que este sistema se siga manteniendo; pero no para generar un cambio, considerando a la diversidad cultural, la igualdad social, etc., como si lo proponen otros sistemas sociales políticos, incluyendo a la interculturalidad, como termino emergente que reclama la reivindicación de los pueblos originarios.

El contexto actual de políticas públicas interculturales

Antes de describir a las políticas públicas en el contexto intercultural, es pertinente conocer su definición. Según Turner y Hulne (1997) (citado por el Ministerio de Cultura, 2014), considera a una política como un conjunto de objetivos, decisiones y acciones que lleva a cabo un gobierno, junto con el pueblo, para solucionar determinados problemas que, en un determinado momento y espacio, consideran necesario. En realidad, es un proceso complejo en cual se identifican cuatro fases: la agenda, la planificación de estrategias, la implementación de las estrategias y la evaluación de los resultados. Las políticas públicas interculturales deben conducir procesos transformativos a largo plazo. Deben ser aplicados en todas las esferas del estado con una nueva visión de la ciudadanía. Una política intercultural debe liberarse de las singularidades políticas, sociales y económicas que lleven a las desigualdades. Deben ir más allá de búsqueda de la tolerancia y la coexistencia, para alcanzar el respeto y convivencia entre culturas (Cruz, 2013). Para el caso del Perú, el Ministerio de Cultura es el responsable de todo lo concerniente con los aspectos culturales del País, de acuerdo a Ley de Creación N.º 29565. Por lo tanto, es correcto asumir que es el “ente rector” en cuanto a cultura e interculturalidad. Dentro del ministerio de cultura, el Viceministro de

Interculturalidad tiene la función de formular políticas, programas y proyectos que promuevan la interculturalidad, para fomentar y garantizar los derechos y desarrollo de los grupos originarios, y construir una ciudadanía que respete, reconozca y se enriquezca de la interacción con la diversidad cultural, aquí también funcionan: la Dirección General de Ciudadanía Intercultural; la Dirección de Políticas para Pueblos Indígenas y el Grupo de Trabajo de Pueblos Indígenas (GTPI) (Ministerio de Cultura, 2014), (Olivera y Dietz, 2017).

Habíamos manifestado anteriormente que las políticas públicas deben abarcar todos los ámbitos: social, político, económico, cultural, ambiental, etc. La educación es una de esas dimensiones, y si es inclusiva mejor porque respondería a lo diverso; la educación inclusiva presta especial atención a estudiantes especiales en peligro de marginación o exclusión. Uno de los principales retos en Latinoamérica es ofrecer una educación de calidad; en el Perú, se ha empezado a simular con este objetivo, por un lado, en la educación básica, el Currículo Nacional contempla la inclusión de personas con necesidades educativas especiales y los lineamientos básicos sobre diversificación y adaptación curricular. Por otro lado, en la educación superior universitaria -Ley N°30220- exige una educación de calidad y para ello, las Universidades deben brindar un servicio de calidad. Así mismo, el Programa Nacional de Becas (PRONABEC), ha empezado a formular modalidades con el objetivo de beneficiar a más jóvenes indígenas desde 2012 de una manera muy lenta, quizá con la idea de buscar beneficio, es decir, formulación de políticas populistas de los gobiernos de turno. Desde el gobierno de Valentín Paniagua de noviembre del 2000 a julio del 2001, se han venido creando universidades

interculturales como respuesta a la Propuesta Nacional para el Desarrollo de la Amazonía (2009). Actualmente, en el Perú hay cuatro universidades interculturales: la Universidad Nacional Intercultural de la Amazonía (UNIA), ubicada en el Departamento de Ucayali, Distrito de Yarinacocha, creada por ley 27250 del 10 de diciembre de 1999; la Universidad Nacional Intercultural Fabiola Salazar Leguía (UNIBAGUA), ubicada en el Departamento de Amazonas, Distrito de Bagua y creada por Ley N.º 29614, el 12 de noviembre de 2010; la Universidad Nacional Intercultural de Quillabamba (UNIQ), ubicada en el Departamento del Cusco, Distrito de Santa Ana y creada por Ley N.º 29620 el 17 de noviembre de 2010; la Universidad Nacional Intercultural de la Selva Central Juan Santos Atahualpa (UNIJSA), ubicada en Departamento de Junín, Distrito de Chanchamayo y creada por Ley N.º 29616, el 17 de noviembre de 2010. La creación de estas universidades son respuestas populistas, porque ninguna de estas universidades muestra que tengan el “enfoque intercultural”. Aún más, ninguna de estas universidades demuestra tener un modelo educativo, donde están plasmadas los elementos de su política educativa como universidad para solucionar los problemas de la comunidad, región y país. Por lo menos, la Universidad Intercultural de la Amazonia, no lo demuestra. Por otro lado, los planes curriculares de sus escuelas en la UNIA están bajo el enfoque por competencias, aplicados desde el 2011, y que ha sido replicado en el 2018, sin ningún análisis (evaluación integral) de si el currículo anterior ha dado buenos resultados o no, estos resultados pueden inferirse, pues la mayor parte de los egresados no puede sacar su título por deficiencias al momento de hacer una tesis, es decir, no demuestran competencia. Por otro lado, teniendo la experiencia, de la aplica-

ción de este enfoque en la Educación Básica, aplicado desde 1995, seguimos demostrando deficiencias en comprensión lectora y de ciencias como lo demuestran las pruebas PISA del 2015, el Perú ocupó el último lugar. Estos resultados quizá se deban a que, el enfoque por competencias es parametrizado como camisa de fuerzas, es decir, se sigue una receta sin tener en cuenta el desarrollo del pensamiento, razonamiento crítico y reflexivo que debe tener un profesional (Moreno y Soto, 2005).

Las deficiencias arriba mencionadas se deben también a otros factores, uno de ellos sino la más importante, es que los docentes no cumplen la función de instructor, porque el docente debe instruir, debe transmitir y enseñar a razonar sobre el conocimiento científico, sin subjetivismo e ideologías que crean el facilismo y tergiversan el sentido de la educación; además, el docente desconoce de nuevas metodologías pedagógicas, aquí hay que ser estrictos, respecto al verdadero sentido de la pedagogía, como es el arte de enseñar, no las pedagogías fomentadas por los pedagogos que creen que lo saben todo, sin embargo, no saben lo que enseñan. Por otro lado, el estado no se preocupa por especializar al docente universitario en general, becas a docentes universitarios, etc. Esto demuestra, que las políticas del estado peruano en el contexto intercultural son incipientes (Paya, 2010).

Las políticas de educación inclusiva deben ser transversales e ir acompañadas de otras políticas sociales, con una perspectiva multisectorial, para ello, se debe tener en cuenta cómo mejorar, por ejemplo: el nivel educativo, la alfabetización, formación docente, retención y prevención de la deserción escolar, población rural y pueblos originarios, becas, utilización y acceso a las TIC (Paya, 2010).

Uno de los principales retos para el siglo XXI, frente a la diversidad cultural, creemos que es la educación, porque el conocimiento es poder, y eso lo sabe quiénes fomentan el capitalismo. Según la UNESCO la educación para el siglo XXI debe fundamentarse en: aprender a hacer, aprender a conocer, aprender a vivir juntos y aprender a ser. Diríamos con más énfasis en aprender hacer, es decir, todo individuo debe saber hacer bien lo aprendido en una universidad, si esto no sucede o demuestra, entonces el sistema universitario está fracasando y sobre todo quienes instruyen.

Hay que mirar la historia desde el punto de vista consecuente, para no cometer los mismos errores en el futuro, por ejemplo, uno de los errores gracias a los valores democráticos de entonces, fue la segunda guerra mundial, que costo millones de vidas. Y para no repetir esos errores es necesario el establecimiento de un sistema político que busque la libertad del hombre y la equidad en salud, educación y justicia (Ladrón y Navarro, 2009).

Hay diversos movimientos sociales que se han gestado en diferentes países de Latinoamérica con sus propias características, pero todos ellos tienen un común denominador las desigualdades radicales en lo social, económico, educativo, de salud, etc., y esto se desarrolla en supuestas democracias que aún no atienden las necesidades de gran parte de la sociedad. Democracias que han servido para el surgimiento de una clase dirigente millonaria y corrupta, que se mantiene por las constantes impregnación de ideologías, en los diversos campos y más aún en el sistema educativo, esto trae como consecuencia una pauperización del ser humano en todo su ser, es decir, se está generando zombis, que sirven

para ciertos propósitos de quienes los formaron a través de sistemas educativos creados para esto. Nuestra generación no vera estas consecuencias, corresponderá, a las nuevas generaciones, resolver este problema que ojalá tenga solución. Necesitamos sistemas políticos superiores que le den libertad al ser humano dentro de la realidad. Téngase en cuenta que no estamos hablando de esta democracia en la que estamos inmersos, una democracia llena de ideologías y contradicciones (acentuado en de la posmodernidad) que necesariamente deben desaparecer (Bueno, 2004). Creemos que no todo está perdido, siempre después de atravesar un túnel hay luz. Los pueblos originarios han comenzado a participar en la gestación de políticas públicas en algunos estados de Latinoamérica, a través de la organización de partidos o agrupaciones políticas, por ejemplo: Movimiento Pachacuti, dirigido por Luis Macas, en Ecuador, y el Movimiento Político Winaq, en Guatemala, dirigido Rigoberta Menchú, o buscando alianzas entre organizaciones como es el caso del Movimiento al Socialismo (MAS), liderado por Evo Morales (Machaca, 2013).

Debemos agregar que el (MAS) hace su aparición en la escena política en 1995, convirtiendo en presidente de Bolivia a Evo Morales en el 2006. Desde entonces han paso 14 años 9 meses y el MAS ha ido generando un socialismo que se hace en la práctica, con resultados positivos para mejorar la calidad de vida de la Mayoría (poblaciones indígenas). Con un golpe de estado, Evo Morales es obligado a Renunciar 2019. Porque ocurrieron estos hechos, diríamos por un lado por el descuido de la formalidad (no respetar las normas y no haber creado un respaldo militar que apoye la revolución); y, por otro lado, no haber

aprendido de la historia, en algunos países se iniciaron revoluciones socialistas, que hoy han desaparecido, y en otras de ellas sobrevive un híbrido entre socialismo y capitalismo. Porque el capitalismo internacional-nacional, no se va a quedar de brazos cruzados, siempre va estar minando para retomar al poder donde haya un intento de establecer gobiernos con prácticas socialistas. El objetivo que persigue el capitalismo Internacional-nacional, es la expropiación de los recursos (materia prima) de cada país, a costa de enriquecer a una clase dominante (minoría) por corrupción y mantener adormilada y embelesada a la clase dominada (mayoría) (Cabrera, et al., 2013)

CONCLUSIONES

La diversidad cultural, dentro del contexto de la modernidad actual, solo muestra las diferencias y desigualdades propias de un sistema capitalista monocultural y globalizante. Tal vez en el transcurso de este siglo XXI, las generaciones de jóvenes de esta diversidad de culturas puedan luchar por suprimir el sistema político actual y establecer un nuevo sistema político y social, y la interculturalidad desde el punto de vista objetiva tenga real y sostenida participación en esta construcción. Las políticas públicas interculturales, así como están pensadas parece ser excelentes iniciativas, que buscan el desarrollo de los pueblos originarios. Pero si estas siguen desarrollándose en el sistema capitalista actual, hay mucha duda que

logren desarrollar los objetivos planificados. Porque el sistema capitalista va generando formas jurídicas capaces de tergiversar el verdadero valor de los elementos culturales de los pueblos originarios (por ejemplo, mercancías turísticas o patrimonio cultural de la humanidad).

Creemos que la interculturalidad funcional está contaminada o desvirtuada, porque fue desarrollada por y para el estado actual neoliberal. Debe tomarse una interculturalidad objetiva sin ideologías o el que haga sus veces, que permita descolonizar el poder del ser y del saber (conocimiento).

Una de las políticas públicas con mayor énfasis, debe ser en la esfera de la educación para el siglo XXI y debe fundamentarse en: aprender a hacer, aprender a conocer, aprender a vivir juntos y aprender a ser, con más realce en aprender hacer, es decir, todo individuo debe saber hacer lo aprendió en una universidad. Si esto no sucede entonces el sistema universitario está fallando y sobre todo quienes lo instruyen.

Creemos que una de las formas de ir fertilizando y preparando el terreno para la implantación de un nuevo sistema político y social, es generando partidos políticos. Y movimientos sociales capaces de incorporar a la interculturalidad como elemento estructural, asumir el poder y desarrollar liderazgo inclusivo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguiló, A. (2012). Interculturalidad, democracia y emancipación social: algunos retos para una teoría política intercultural. *Revista Internacional de Filosofía*. N.º. 11. pp. 1-13. <https://raco.cat/index.php/Astrolabio/article/view/238947>.

- Aníbal, Q. (1a Ed.). (2014). *Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colinealidad/descolonialidad del poder*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO. ISBN 978-987-722-018-6.
- Aguirre, J., Botero A. y Pavón, A. (2020). Neoliberalismo: análisis y discusión de su polisemia. *Justicia*, 25(37), pp. 109-124. <https://doi.org/10.17081/just.25.37.3523>.
- Arroyo, M. (2013). La Educación Intercultural: un camino hacia la inclusión educativa. *Revista de Educación Inclusiva*, Vol. 6 (2). pp. 144-159.
- Berrospi, M. (2015). *Revalorando la interculturalidad del Varayoc en el desarrollo personal y social de los estudiantes de educación primaria de la Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión sede Yanahuanca-Pasco*. (Tesis doctoral). Universidad Nacional de Educación, Enrique Guzmán y Valle.
- Bueno, G. (1a Ed.). (2004). *Panfleto contra la democracia realmente existente*. Madrid: la esfera de los libros.
- Cabrera, F., Pop, A., Morales, Z., Chuji, M. y Mamani, C. (1a Ed.). (2013). *Ciudadanía intercultural, aportes desde la participación política de los pueblos indígenas en Latinoamérica*. PNUID.<https://www.undp.org>.
- Conde, M. (2017). *Aplicación del ciclo 4MAT para facilitar la gestión de conocimiento en equipos de trabajo*. (Tesis Doctoral). Universitat de les Illes Balears.
- Cruz, M. (2010). Fundamentos normativos para las políticas públicas interculturales. *Revista Perspectivas de Políticas Públicas*. Año 3. N.º 5. pp. 121-140. ISSN 1853-9254
- Daros, W. (2015). La creación de la modernidad nuevos deseos e intereses de la humanidad. *Universidad del Centro Educativo Latinoamericano Rosario, Argentina. Invenio Vol.18 N.º 34*. pp.51-65. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87739279005>
- Daza, H. (2010). La sociedad moderna. *Revista Venezolana de Economía y Ciencias Sociales*. N.º 2. Vol. 16. pp. 61-83.
- Gonzales, O. (2007). Crítica de la interculturalidad: la construcción de un proceso en el marco de la modernización, Cuadernos Interculturales, Vol. 5, N.º. 9, pp. 63-89. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55250905>
- González, M. y Sánchez, P. (2001). *Minorías étnicas y movimientos separatistas en el mundo*. México: Editorial Quimera.

- Hernández, M. (2007). Sobre los sentidos de “Multiculturalismo” e “Interculturalismo” *Revista Ra Ximhai*. Vol. 3. N.º 002. pp. 429-442. ISSN_1665.0441 México.
- Ladrón, G. y Navarro, J. (2009). La educación intercultural como respuesta educativa del siglo XXI. *Consejería de Educación y Cultura de la Región de Murcia, Didáctica Geográfica*, 2.ª época 10, pp. 89-119. ISSN: 0210-492-X.
- Lanegra I. (2016). Valor social e interculturalidad. *Revista de Estudiantes de la Facultad de Gestión y Alta Dirección*, PUCP, N.º 1, pp.39-44. <https://revistas.pucp.edu.pe>.
- Laura, M. (2004). Reflexiones en torno a la interculturalidad. *Cuadernos de Antropología Social*. N.º 19, pp. 191-213.
- Machaca, G. (2013). Hacia la inter culturalización de las políticas públicas, *Fundación para la Educación en Contextos de Multilingüismo y Pluriculturalidad (FUNPROEIB Andes)*, ISEES N.º 12, pp. 17-30.
- Ministerio de Cultura. (2014). Interculturalidad y políticas públicas Ministerio de Cultura, materiales de capacitación. Rescatado de www.cultura.gob.pe. 05/08/19.
- Mendoza, V. (2012). *Descolonización, Interculturalidad y Socialismo, El debate político en la Bolivia del siglo XXI*. La Comuna Editores.
- Millán, K. y Rincón, O. (2015). El asunto decolonial: conceptos y Perspectivas. *Revista de historia, geografía, arte y cultura*. Año 3. No. 5. Universidad Nacional Experimental Rafael María. Baralt Editorial/Editor.
- Molina, J. (2012). *Teoría democrática desde el paradigma de la interculturalidad*. Tesis para optar al grado de doctor en filosofía iberoamericana. Universidad Centroamericana “José Simeón Cañas”.
- Moreno, P. y Soto, G. (2005). Una mirada reflexiva y crítica al enfoque por competencias. *Educar*. N.º 35 Indd. pp.74-80. Rescatado de www.quadernsdigitals.net. 30/10/19.
- Naciones Unidas. (2015). América Latina en agenda para el desarrollo después de 2015: reflexiones preliminares basadas en la trilogía de la igualdad. CEPAL. pp. 1-17.
- Olivera, I. y Dietz, G. (2017). Educación superior y pueblos indígenas: marcos nacionales para contextualizar. *Antropológica/año XXXV, Vol.35 No.39*, pp. 7-39. <http://dx.doi.org/10.18800/antropologica.201702.001>.

- Paya, A. (2010). Políticas de educación inclusiva en América Latina Propuestas, realidades y retos de futuro. *Revista Educación Inclusiva*. Vol. 3, N. ° 2. pp. 1-16. ISSN-1889-4208.
- Pérez, R. (2016). Procesos interculturales en una comunidad indígena en Chiapas desde una mirada EMIC: realidades y desafíos *Sinéctica*. *Revista Electrónica de Educación*, N.º. 47, pp. 1-16. ISSN: 1665-109X
- Reguillo, R. (2005). *Horizontes fragmentados, comunicación, cultura, pospolítica. El (des)orden global y sus figuras*. México: Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Occidente.
- Turner, M. y Hulme, D. (1997). *Governance, Administration and Development: Making the State Work*. Macmillan Publishers Limited. <https://doi.org/10.1007/978-1-349-25675-4>
- Vidal, P. (1a Ed.). (2019). *Neoliberalismo, Neodesarrollismo y Socialismo bolivariano. Modelos de desarrollo y Políticas públicas en América Latina*. Santiago de Chile.

La planeación didáctica basada en el contexto actual, eje fundamental para el desarrollo de competencias

Didactic planning based on the current context, a fundamental axis for the development of competencies

 Lorena Patricia Calics Salcedo 

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

Recibido: 10/08/2021

Revisado: 22/09/2021

Aceptado: 26/09/2021

Publicado: 31/10/2021

RESUMEN

Este artículo tiene como objetivo mostrar la relevancia que representan las competencias en el contexto actual. La era de la sociedad del conocimiento (donde la globalización impuso nuevas exigencias) conlleva a que se le dé un giro a la educación y al aprendizaje de los educandos, en aras de responder de manera eficiente a los cambios que se dan constantemente en el mundo en el cual se vive inmerso. Toda esta situación obliga a transformar los sistemas educativos de una u otra forma, es precisamente allí donde se vislumbra la necesidad de realizar una planeación didáctica contextualizada y basada en competencias, que permita la formación de individuos reflexivos, productivos, flexibles, creativos y competitivos, contribuyendo además a fortalecer en ellos la importancia del aprender a convivir juntos y a forjar valores que les ayude a desenvolverse de la mejor forma en el siglo XXI; alcanzando con esto su autorrealización, lo cual conlleve a que disfrute de una total emancipación.

Palabras clave: Educación, aprendizaje, globalización, competencias.

ABSTRACT

This article is intended to show the relevance of competencies in the current context. The age of the knowledge society (where globalization imposed new demands) leads to a shift in education and learning for learners. In order to respond efficiently to the changes that are constantly taking place in the world in which one lives immersed. This whole situation obliges us to transform the educational systems in one way or another, it is precisely where the need for contextualized and competency-based didactic planning is envisioned, allowing the training of reflective, productive, flexible, creative and competitive individuals. It also contributes to strengthening in them the importance of learning to live together and to forging values that will help them to perform in the best way in the twenty-first century; thus achieving their self-realization, which leads to their enjoyment of total emancipation.

Keywords: Education, learning, globalization, competencies.

INTRODUCCIÓN

Continuamente el ser humano está enfrentando diversas situaciones que requieren de acciones pertinentes para generar cambios; los cuales se convierten en beneficios individuales o colectivos. Esto, lo hace debido a que el mismo contexto o sociedad en la que se desenvuelve se lo exige, y para ello ha tenido o tiene que poner en marcha un cúmulo de conocimientos y diversas habilidades, las cuales le van a facilitar su desempeño en el mismo.

Teniendo en cuenta este aspecto es cuando precisamente se reafirma el papel trascendental de la educación en la vida del hombre, la cual es entendida como el instrumento de cambio y desarrollo de toda nación, que proporciona a los ciudadanos su formación y transformación así mismos y a los medios sociales, naturales y culturales donde habita; permitiendo con ello el desarrollo continuo de las sociedades; partiendo de este antecedente, es cuando se visualiza la relevancia que cobra el sector educacional, y por ende el aprendizaje basado en competencias, el cual se fundamenta bajo las reglas de hoy, donde se hace necesario propender por una educación de calidad con fines sociales y en donde cada día los avances en los cuales se vive inmerso no dan tregua de quedarse rezagados, sino, que hay que estar a la vanguardia de ellos, ya que son indispensables para lograr dichos objetivos.

En base a los planteamientos anteriores, se puede resaltar que de hecho todos estos cambios a los cuales se ha visto sometido el ser humano, han sido la respuesta a la llamada globalización, la cual trajo consigo innumerables desafíos para la sociedad en general, entre ellos el hecho de comenzar a hablar sobre las competencias, cabe resaltar que este término no fue acuñado en principio por el

sector educativo, este tuvo su auge en el sector industrial, más específicamente alcanzo popularidad en los años 90, siglo XX, cuando se dio la revolución de las tecnologías de la información y las comunicaciones, de hecho con esto se le dio paso a la llamada sociedad del conocimiento, la era de la competitividad, lo cual condujo a aplicar nuevas pautas de desempeño en el sector empresarial y en el trabajo individual, trayendo consigo nuevos retos para ampliar el conocimiento y por ende permeando el proceso de enseñanza- aprendizaje, el cual se vio en la necesidad de estructurar un nuevo enfoque, basado en competencias.

El término competencia en uno de los más nombrados en la actualidad, este ha cobrado mucha relevancia en el sector educativo, donde se afirma que al educar basándose en un enfoque por competencias, se está trabajando en un proceso de aprendizaje para toda la vida. El Ministerio de Educación Nacional MEN (s.f.) afirma “Las competencias son el conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes que desarrollan las personas y que les permiten comprender, interactuar y transformar el mundo en el que viven” (p.10). y de hecho para que las personas puedan transformar ese mundo en el que viven deben enfrentarse a la nueva realidad, la cual ofrece un sin número de recursos, flujos de informaciones y experiencias tecnológicas sin precedentes, la educación deberá responder efectivamente, al gran cúmulo de conocimientos y encontrar las estrategias para llevarlos a la práctica con un sentido ético, en aras de responder a los nuevos cánones impuestos en el siglo XXI, un mundo cada día en un constante caos, agitación y alta complejidad, donde la educación basada en competencias se convierte en la herramienta indispensable para enfrentarse de la mejor forma a estas nuevas tendencias.

Teniendo en cuenta esto se puede afirmar:

En el enfoque por competencias, los conocimientos no son los más importantes, sino el uso que se hace de ellos en situaciones específicas de la vida personal, social y profesional. De esta manera las competencias requieren de una base sólida de conocimientos y teorías, pero las habilidades junto con las actitudes y valores serán las que darán movilidad o vida a las mismas (Morales, 2018, p.4).

Esto deja en evidencia que en una educación donde se propenda por potenciar las competencias, el proceso de enseñanza aprendizaje se debe resignificar, es por ello que el docente debe dejar de ser simplemente aquel que se enfocaba exclusivamente en lo cognitivo, redondeándolo solamente a un plano cuantitativo, ya que no daría resultado que al educando solo se le evalué el cúmulo de conocimientos que tiene la capacidad de adquirir a lo largo de su vida. De hecho, el estudiante de la nueva era debe estar abierto al cambio, donde visualice lo indispensable de actualizar, elevar cada día más ese saber adquirido, y donde lleve a la praxis las habilidades y las actitudes arraigadas durante el proceso, lo cual le permita adaptarse de la mejor forma a un mundo en constante evolución.

Ese mundo del cual se habla en el nuevo milenio, necesita formar personas que no le tengan miedo a las nuevas tendencias, que sean capaces de aceptarlas y comenzar a hacer parte de ellas; en la era moderna nadie se puede quedar rezagado viviendo del pasado, hay que aprender a romper paradigmas. En cuanto a esto Harari (2018) sustenta que la educación cimienta sus bases bajo una línea la cual no per-

mitía ninguna reestructuración, pero en el siglo XXI, se abre la puerta para romper ese modelo impuesto, considerando que esta se encuentra en una época marcada por la revolución de las TIC, donde se hace inminente un cambio en el proceso educacional, el cual indudablemente va a estar marcado por constantes vicisitudes.

Teniendo en cuenta estos aspectos es que la educación de la nueva era debe reinventarse, es por ello que se ve en la necesidad de trabajar por establecer nuevos paradigmas, todo ello en aras de responder a la globalización y a las nuevas tecnologías, es precisamente allí donde recae la importancia de trabajar el proceso de enseñanza aprendizaje con un enfoque por competencias, lo cual coadyuve a alcanzar mejores resultados y de esta manera estar a la par con las demandas de la competitividad que plantean las nuevas políticas. De hecho, para que la educación pueda responder de manera eficaz a todos estos nuevos desafíos se plantea que esta debe cimentarse sobre cuatro aprendizajes que le ayudaran a cada ser humano a adquirir los conocimientos, habilidades y actitudes, necesarias para desempeñarse en el contexto. Delors (1996) plantea:

Se habla de aprender a conocer, es decir, adquirir los instrumentos de la comprensión; aprender a hacer, para poder influir sobre el propio entorno; aprender a vivir juntos, para participar y cooperar con los demás en todas las actividades humanas; por último, aprender a ser, un proceso fundamental que recoge elementos de los tres anteriores. Por supuesto, estas cuatro vías del saber convergen en una sola, ya que hay entre ellas múltiples puntos de contacto, coincidencia e intercambio (pp. 95-96).

En el entorno educativo actual aún se sigue vivenciando la prevalencia en las aulas educativas por el aprender a conocer, donde el aprender a hacer lo llevan a la praxis en menor proporción, y los otros dos pilares planteados aún los siguen dejando de lado totalmente. En el aprendizaje por competencias esta situación se convierte en un grave error, dado que en un sistema educativo donde se propenda por formar seres competentes estos cuatro pilares deben ser abordados en la misma medida, en aras de que el sujeto en formación logre aprehenderse de un conocimiento tanto teórico como práctico, además de poseer las habilidades cognitivas, procedimentales y actitudinales, que le permitan alcanzar una formación integral, lo cual contribuya a que este se desenvuelva de una manera competente en el contexto en el cual vive inmerso, respondiendo de esta forma a las exigencias del contexto contemporáneo.

Ahora bien, para la formación de ese ser competente sea hace inminente acabar definitivamente con el aprendizaje memorístico, donde al educando recibe solo un cúmulo de conocimientos el cual no logra llevar a la práctica y donde no se preocupa por potenciar la convivencia pacífica, el trabajo en equipo, la libertad, la democracia, además no asimila la importancia de la solidaridad, respeto por los demás, etc, convirtiéndose este tipo de enseñanza en algo inerte, que no le permite salir de lo rutinario, y por ende no responde a sus intereses ni a sus expectativas, lo cual dificulta que el discente potencie sus características tanto sociales como individuales. Es precisamente atendiendo a esto que resulta como pieza clave para la formación de seres competentes trabajar en cada aula educativa los cuatro pilares planteados, y no olvidar que en este tipo de aprendizaje todo debe girar

en torno al estudiante, él es el principal protagonista, y la función del docente radica en ser un guía, cuyo principal objetivo se debe centrar en pro de la formación de seres emancipados, empoderados de las dificultades que atraviesa el mundo y dispuestos a aportar todo su conocimiento, con un sentido social y ético en aras de forjar una mejor sociedad.

Ahora bien, para la formación de ese ser competente sea hace inminente acabar definitivamente con el aprendizaje memorístico, donde al educando recibe solo un cúmulo de conocimientos el cual no logra llevar a la práctica y donde no se preocupa por potenciar la convivencia pacífica, el trabajo en equipo, la libertad, la democracia, además no asimila la importancia de la solidaridad, respeto por los demás, etc, convirtiéndose este tipo de enseñanza en algo inerte, que no le permite salir de lo rutinario, y por ende no responde a sus intereses ni a sus expectativas, lo cual dificulta que el discente potencie sus características tanto sociales como individuales. Es precisamente atendiendo a esto que resulta como pieza clave para la formación de seres competentes trabajar en cada aula educativa los cuatro pilares planteados, y no olvidar que en este tipo de aprendizaje todo debe girar en torno al estudiante, él es el principal protagonista, y la función del docente radica en ser un guía, cuyo principal objetivo se debe centrar en pro de la formación de seres emancipados, empoderados de las dificultades que atraviesa el mundo y dispuestos a aportar todo su conocimiento, con un sentido social y ético en aras de forjar una mejor sociedad.

Para lograr lo expuesto en el apartado anterior, se hace urgente darle un nuevo giro a la planeación didáctica, con miras de responder a las exigencias del

nuevo milenio. Ascencio (2016) afirma:

La planeación didáctica implica la organización de un conjunto de ideas y actividades que permiten desarrollar un proceso educativo con sentido, significado y continuidad. Constituye un modelo o patrón que permite enfrentar de forma ordenada y congruente, situaciones a las que el estudiante se enfrentará en su vida profesional o cotidiana y en el caso del profesor, a su práctica docente (p.109).

Enfocándose en este planteamiento, se acentúa mucho más la necesidad de resignificar el aspecto en mención, con el firme propósito de potenciar el tema de las competencias, y es que este cambio resulta indispensable, más en la nueva realidad a la cual se ve sometida la humanidad, debido a la terrible pandemia que aqueja al mundo, precisamente ese caos, incertidumbre que ha conllevado toda esta situación a nivel global, exige una reestructuración, es allí donde entra y cobra importancia planear acorde a la nueva realidad (la educación virtual), ya que ella se ha convertido en la herramienta con la cual cuentan las sociedades para tratar de seguir con un ciclo educativo normal. Salvador (2017) manifiesta:

La escuela como centro de cultura debe de germinar y generar las posibilidades para hacer frente a los grandes cambios que exige el proceso formativo integral del ser humano. En los diferentes niveles educativos debe de existir el compromiso impostergable de reconocer y reencauzar la dirección del proceso de enseñanza – aprendizaje desde las nuevas exigencias de nuestra realidad social. Es decir, brindar a los estudiantes los elementos suficientes y

necesarios para que ellos sean los protagonistas del cambio y transformación de su contexto inmediato (p.88).

Teniendo como base lo señalado en el apartado anterior, se hace evidente la urgencia de una reestructuración en la planeación didáctica, en fin de responder a la educación virtual, donde cabe añadir que primero se debe comenzar en acabar con los currículos que se centran solamente en asignaturas, donde predomina el aprendizaje memorístico, de hecho, el desafío de la realidad actual, es construir currículos donde el eje o transversalidad de este se centre en las dimensiones del ser humano, esto conllevaría a enfocarse en potenciar proyectos de aula, los cuales pasarían a convertirse en un aspecto fundamental en la educación en mención, y es que la idea es diseñar ambientes pedagógicos donde se tenga en cuenta el contexto, las particularidades e intereses de los educandos, se les permita la participación activa, se planteen experiencias de aprendizaje significativas, con tareas auténticas, las cuales se conviertan en un reto o desafío para los aprendices y que estos a su vez lo puedan evidenciar en la puesta en práctica del saber adquirido, coadyuvando con ello a forjar un ser autónomo, colaborativo, crítico, reflexivo, resiliente, flexible e innovador, capacitado para asumir los retos del entorno desde una perspectiva holística y transdisciplinar. Es inminente que en esta nueva estructuración curricular el educando debe pasar a convertirse en el protagonista de su propio proceso de aprendizaje, fortaleciendo con ello su competencia de aprender a aprender de manera constante, otras situaciones que se deben tener en cuenta es el nuevo rol que debe desempeñar el docente, el cual pasa de ser el transmisor de conocimientos a ser un acompañante, el mediador, el gestor de los ambientes de aprendizaje.

Es por ello que se vuelve a afirmar la necesidad de enfatizar en realización de esta clase de planeaciones, la cual demanda inminentes reestructuraciones curriculares, contribuyendo a fortalecer el desarrollo de competencias, es en ese punto cuando se proponen algunas estrategias que conlleven a mejorar este aspecto, algunas serían, involucrar a la comunidad educativa, motivándolos a que piensen, reflexionen acerca de los cambios o transformaciones necesarios para afrontar la nueva realidad, realizar un diagnóstico de manera interna, de las carencias, necesidades y expectativas del currículo, tener muy en cuenta los lineamientos macro, meso y micro que brinden un norte para realizar esta nueva reestructuración, determinar los resultados de aprendizaje que ayuden a establecer el perfil del egresado, tener presente el plan de estudios, el cual debe ir en todo momento afín con los elementos de la competencia y con los resultados de aprendizaje, además de tener claridad en el programa del área o la asignatura y cómo van a ser las actividades de enseñanza- aprendizaje, plantear lineamientos para la evaluación de los aprendizajes, lo cual deje entrever el resultado del aprendizaje, asimismo organizar un sistema de seguimiento, que permita reafirmar que el aprendizaje por competencias debe ser versátil, flexible, pero sobre todo adaptado al contexto.

Se añade que la evaluación también debe dar un giro, acabando con la imagen o concepción de coercitiva, de aprobatoria, redefiniéndose como parte fundamental de este proceso, pero desde una concepción formativa, la cual permita dejar al descubierto las falencias y de esta manera se pueda trabajar en ellas, alcanzando de esta forma un mejor desempeño o resultado de aprendizaje. En base a ello se hace notable la importancia

que cobra las nuevas reestructuraciones en el proceso educativo, resaltando el papel preponderante que juega en este caso las planeaciones didácticas. Salvador (2017) plantea:

El plan de clase recobra notable importancia al convertirse en el eje transversal que garantiza al docente aterrizar las actividades de manera sistémica y sistemática. En tal razón, es una tarea permanente de los educadores indagar, innovar y transformar su práctica educativa a partir de los paradigmas contemporáneos que favorecen la formación integral de la personalidad de los estudiantes (p.88).

Partiendo de este postulado, se proponen algunos de los aspectos que más se deberían tener en cuenta para la planeación didáctica en el contexto educativo virtual, en aras de potenciar competencias acordes a las demandadas del siglo XXI, ¿Quién aprende?, ¿cuál es la nueva realidad en estos tiempos?, ¿en qué sociedad se está involucrando este ser que aprende?, ¿cuál es el aporte que deben hacer las diferentes disciplinas?, ¿cuál es la importancia de la autorrealización del estudiante?, teniendo en cuenta todo esto se debe trabajar en busca de realizar una planeación didáctica flexible, enfocada en preparar para enfrentarse al caos, a la incertidumbre, a la adversidad, que forme a un discente autónomo, capaz de pensar por sí mismo, y que sea resiliente. Rodríguez (2012). manifiesta:

La planeación didáctica es de suma importancia en el quehacer del profesor, porque aquí es donde el profesor refleja su creatividad al momento de seleccionar y organizar actividades de aprendizaje con enfoques que permitan al estudiante desarrollar competencias y actitudes

críticas sobre lo que aprende (p.20).

Ahora bien, los docentes en esta nueva realidad a la que se le ha llamado la educación virtual, deben enfatizar en ciertos aspectos en aras de potenciar el desarrollo de competencias, mediante la planeación didáctica, es por ello que deben iniciar reconociendo y planteando el propósito de aprendizaje, ósea lo que se quiere lograr, para ello hay que tener en cuenta las competencias, las capacidades de aprendizaje, el desempeño y la evidencias, para así poder elaborar los criterios de evaluación, seguidamente proponer una experiencia de aprendizaje, donde se tenga en cuenta un diagnóstico, que debe ser realizado con anterioridad, cuyo fin se centra en recoger información acerca de qué saben los educandos, las experiencias que tienen con respecto a la temática a trabajar, cuáles son sus mayores intereses, etc, además no dejar de lado los materiales con los que se cuentan, pero sobre todo con los que cuenta el educando, ya que siempre este deberá estar en el primer lugar, se anota que se hace necesario mirar el currículo, para enfocarse en él de acuerdo al área, teniendo claro que es indispensable a la hora de planificar. Al centrarse en este nuevo modelo para la planificación didáctica cabe señalar algunos de las estrategias que más están siendo utilizadas, y que han logrado impactar en el mejoramiento de los resultados, entre ellas se encuentra el aprendizaje basado en problemas, el aprendizaje colaborativo, el aprendizaje basado en proyectos, el aprendizaje basado en estudio de casos, etc, todo esto enfocado en el contexto en el cual vive inmerso el educando. De hecho las nuevas reestructuraciones a las que se ha visto abocada la planeación didáctica para el desarrollo de competencias en la era de la educación virtual, han sido motivo de mucha polémica, porque aún se sigue sumergido en el aprendizaje tradicional, es muy difícil para la

sociedad romper paradigmas, donde muchos de los miembros de las comunidades educativas siguen atónitos ante todos estos cambios, dado que el mundo no estaba preparado para ello, y de un momento a otro les ha tocado de una u otra manera enfrentarse a esta nueva realidad, la cual no terminan de asimilar.

Todo esto demuestra la necesidad de formar personas que se desenvuelvan de una manera competitiva en un mundo cambiante, lo cual exige hablar de competencias, a consecuencia de esto las políticas educativas hacen evidente la urgencia de establecer modelos curriculares que tengan como eje principal este enfoque. Por eso se hace inminente que todas las áreas del saber abordadas desde el mismo currículo institucional y plasmadas en la planeación didáctica apunten a entregarle a la sociedad seres competentes. De hecho, se parte de lo evidente, donde se comprende que el proceso educativo no se quedó estático y no esta excepto de estos cambios, es por ello que se abre la necesidad de buscar las alternativas para formar a toda la comunidad educativa (docentes, padres de familia, estudiantes) en las nuevas tendencias, entre ellas las plataformas tecnológicas, las cuales representan un medio eficaz para avanzar sin necesidad de salir de casa. Al respecto Semana (2020) sustenta que es inminente asimilar el cambio que ha sufrido la educación, por lo cual se hace urgente redireccionarla. Es allí donde se debe resignificar el nuevo papel que debe afrontar el padre de familia, el estudiante y por ende la escuela. Además, no se puede desconocer que la interacción y la comunicación entre los integrantes de este sistema se transformó, reconociendo con ello que ahora se encuentran sujetos al uso de plataformas tecnológicas lo cual coadyuva a darle continuidad al proceso educativo, y a la vez deja como resultado distintas formas de actuar y pensar, pero

que al final permiten el acompañamiento y constante apoyo desde casa, logrando de esta forma estar acorde a las nuevas exigencias.

Por esta razón, los medios que se utilizan para la interacción en el aula constituyen un puente entre la cultura del contexto, los claustros educativos y la que se genera a través del trabajo, la cual siempre debe enfocarse en que los discentes cimienten el conocimiento, de tal manera que se convierta en la herramienta principal para resolver no solo las actividades planteadas dentro del aula, sino, que también les sirva para afrontar de la mejor forma las situaciones que van a vivir fuera de ella, claro está con unos conocimientos, actitudes y valores que conlleven a que enfrenten con éxito su propia realidad.

Pero es aquí, en este punto donde hay que hacer un alto en el camino y determinar la importancia que cobran algunas de las nuevas tendencias en el sector educacional, entre ellas la necesidad de articular las TIC en todos los niveles y comunidades educativas, de hecho al analizar minuciosamente este aspecto, es cuando se comienza a notar el abismo de desigualdades existentes entre muchos sectores, por ejemplo, entre el rural y el urbano, dejando en evidencia las desventajas a las cuales se ven expuestos muchos de los educandos en este nuevo modelo de enseñanza- aprendizaje, impuesto precisamente por las situaciones adversas que está atravesando la sociedad (pandemia actual).

Se puede concluir diciendo que la educación ha representado y va a representar en todos los tiempos el medio más poderoso que tiene un ser humano para formarse e integrarse de una manera productiva a la sociedad en la que se vive inmerso actualmente. De allí la importancia de recibirla equitativa y

de calidad, la cual conlleve a el desempeño eficiente de los seres humanos en ambientes complejos, es por ello que resulta relevante el modelo educativo basado en competencias, el cual pretende la formación de personas que puedan desempeñarse de la mejor forma en un mundo en constante dinamismo y evolución.

La educación del siglo XXI se debe centrar en el desarrollo de las competencias, un enfoque que enfatiza en la flexibilización y la autorrealización, en aras de forjar un ser que logre una total emancipación.

Los sistemas educativos han sufrido con el paso de los años ciertas transformaciones, los cuales han logrado que la educación se vivencie de una forma diferente. El mundo moderno trajo consigo nuevos requerimientos para el campo educativo, es por ello que se hace necesario romper ciertos paradigmas y buscar mediante las TIC nuevas formas de enseñanza- aprendizaje.

Se da paso a la era digital y con ello a un sin número de herramientas que le permiten al educando adentrarse en otra forma de aprendizaje, las nuevas tendencias educativas juegan un papel de suma relevancia en el estudiante de hoy en día, ya que estas representan el puente para mantenerse en el nivel que demanda la sociedad actual.

Para potenciar el ser que demanda la era moderna se urge redireccionar todo el proceso educativo, y más cuando se hace imperante atender a las nuevas exigencias del contexto, como lo es el confinamiento, distanciamiento social, cierre de escuelas. De hecho, para que ese cambio emerja, resulta imprescindible tener muy en cuenta las nuevas tendencias y necesidades, es precisamente allí donde se hace urgente darle un nuevo giro

al diseño curricular y por ende a las prácticas áulicas, con el firme propósito de educar respondiendo al mundo contemporáneo.

La reestructuración curricular pasa a convertirse en el factor esencial para afrontar la nueva realidad en la que se encuentra sumergida la sociedad debido a la pandemia actual (covid 19).

La planeación didáctica en su nueva reestructuración se debe caracterizar por ser flexible, donde se trabaje por diseñar estrategias que conlleven a crear situaciones significativas, vivenciales y contextuales, las cuales respondan a los intereses y necesidades de los educandos, lo cual permita trazar propósitos de aprendizaje donde se implementen actividades auténticas que conlleven a realizar una evaluación procesual y formativa coadyuvando a desarrollar el pensamiento sistémico y crítico.

La escuela, los estudiantes, los padres de familia y los docentes cobran un nuevo rol, cada uno adquiere un alto grado de responsabilidad, evidenciándose a través de la autonomía que debe adquirir el discente, el sentido de compromiso del padre y el papel de orientador u acompañante en el proceso del maestro.

Las TIC se convierten en la herramienta principal que media el proceso educativo a la hora de impartir las clases, enviar las evidencias del trabajo propuesto y las retroalimentaciones dadas por los docentes.

La brecha existente en cuanto al tema digital sigue predominando en muchos sectores, lo que deja entrever la desigualdad existente más que todo en los grupos donde prevalece un alto índice de pobreza y vulnerabilidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ascencio, C. (2016). Adecuación de la Planeación Didáctica como Herramienta Docente en un Modelo Universitario Orientado al Aprendizaje. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 14(3), 109-130.
<https://www.redalyc.org/pdf/551/55146042006.pdf>
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. España: Santillana.
http://innovacioneducativa.uaem.mx:8080/innovacioneducativa/web/Documentos/educacion_tesoro.pdf
- Harari, Y. (2018). Los robots obligarán a las personas a reinventarse cada diez años. Barcelona, España: Universidad Internacional de Valencia.
<https://www.elperiodico.com/es/ocio-y-cultura/20180830/entrevista-yuval-noah-harari-21-lecciones-siglo-xxi-6963573>
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (s.f.). *Revolución Educativa, programa para el desarrollo de competencias*.
https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-217596_archivo_pdf_desarrollocompetencias.pdf

- Morales, R. (2018). La planeación de la enseñanza-aprendizaje, competencia que fortalece el perfil docente. *Revista Iberoamericana para la investigación y el Desarrollo Educativo*, 8(16), 1-24. <http://www.scielo.org.mx/pdf/ride/v8n16/2007-7467-ride-8-16-00311.pdf>
- Rodríguez, C. (2012). *La Planeación como Recurso Didático en el Proceso de Enseñanza en la Escuela Primaria*. (Tesis de pregrado). <http://200.23.113.51/pdf/28698.pdf>
- Salvador, J. (2017). La planeación de clase; una tarea fundamental en el trabajo docente. *Maestro y Sociedad*, 14(1), 87-96. <https://educra.cl/wp-content/uploads/2018/10/DOC1-planeacion-tarea-fundamental.pdf>
- Semana. (2020). Los retos que plantea el coronavirus para la educación en Colombia. Bogotá, Colombia: Semana. <https://www.semana.com/nacion/articulo/los-retos-que-plantea-el-coronavirus-para-la-educacion-en-colombia/659653/>

Desventuras de los grandes empresarios de América del Norte en la Amazonia

Misadventures of the great North American Businessmen in the Amazon

Marc J. Dourojeanni ✉

Universidad Nacional Agraria La Molina. Lima, Perú

Recibido: 27/09/2021

Revisado: 04/10/2021

Aceptado: 06/10/2021

Publicado: 31/10/2021

RESUMEN

Entre 1927 y 1982 tres grandes emprendimientos de tipo forestal y agropecuario fueron desarrollados en la Amazonia por importantes empresarios estadounidenses. Se trata de los proyectos de Henry Ford y Daniel Ludwig en el Brasil y de Robert G. LeTourneau en el Perú. Ninguno de esos proyectos duró siquiera 20 años y los tres fracasaron rotundamente. Pero fueron causantes directos e indirectos de una deforestación significativa. La falta de planeamiento y de conocimiento de la realidad local explican gran parte de esos resultados. Se mencionan las consecuencias de esas iniciativas y se hace notar que, contrariamente a lo que generalmente se cree, los planes de desarrollo gubernamentales de Brasil y Perú, en el mismo periodo de tiempo, tuvieron implicaciones ambientales incomparablemente más graves. **Palabras clave:** Amazonia, inversiones estadounidenses, caucho, plantaciones forestales y ganadería, deforestación.

ABSTRACT

Between 1927 and 1982, three large forestry (rubber and forest plantation) and agricultural enterprises were developed in the Amazon by important US businessmen. These were idealized by Henry Ford and Daniel Ludwig in Brazil and Robert G. LeTourneau in Peru. None of those projects lasted even 20 years, and all three failed miserably. But they were directly and indirectly responsible for significant deforestation. The lack of planning and knowledge of the local reality explain in a large extent these results. The consequences of these initiatives are mentioned and it is noted that, contrary to what is often believed, the government development plans of Brazil and Peru, in the same period of time, had incomparably more serious environmental implications.

Keywords: Amazon, US investments, rubber, forest plantations and livestock.

INTRODUCCIÓN

La Amazonia ha sido motivo frecuente de proyectos ambiciosos de ricos y famosos del mundo. Destacan los de tres empresarios billonarios norteamericanos que obtuvieron enormes extensiones de tierra en Brasil y Perú para implantar, cada uno a su modo, emprendimientos que deberían consolidar o aumentar sus fortunas y, en alguna forma, promover el estilo de desarrollo que ellos consideraban mejor para la población local. Los tres casos tienen como denominador común haber invertido fortunas, destruir y contribuir a destruir extensiones significativas de bosque natural y, claro, fracasar. También, en los tres casos, han sido los estados amazónicos los que debieron asumir las copiosas cuentas sociales y ambientales dejadas e, inclusive, pagar indemnizaciones a las empresas. Los empresarios de esta historia fueron Henry Ford y Daniel Ludwig en Brasil y Robert Gilmore LeTourneau en Perú.

Emprendimientos norteamericanos en la selva amazónica

La aventura empresarial más antigua es la de Henry Ford (Galey, 1979; Dempsey, 1994) que en 1927 adquirió 1 456.800 ha de bosque literalmente intocado en el valle bajo del río Tapajós, en el Estado de Para, Brasil. Su objetivo principal era instalar plantaciones de caucho o siringa (*Hevea brasiliensis*) para producir jébe (látex) para su industria de automóviles y, así, no depender del que venía principalmente de la Malasia. La producción de la Amazonia, de donde esa planta es originaria aún era importante, pero limitada a la extraída de ejemplares naturales dispersos en el bosque. En efecto, debido al famoso caso de “biopiratería” de semillas de *Hevea* perpetrado por el botánico inglés Henry Wickham, en 1875 (Dean, 1987; Homma, 2005), la Amazonia dejó de ser el principal provee-

dor ya que la planta se adaptó muy bien al cultivo en las colonias británicas del sudeste asiático, por entonces libre de plagas y pestes propias de la especie. La empresa de Ford en el Brasil recibió, además de la tierra barata, una serie de generosas facilidades, incluido la exención de impuestos sobre sus exportaciones de caucho como sobre otros rubros que preveía producir, entre ellos cueros y madera.

Las operaciones comenzaron en 1928 y las plantaciones fueron progresivamente instaladas, acompañadas de una serie de infraestructuras, incluyendo carreteras, aeropuerto, fábricas, viviendas y centros urbanos. La inexperience amazónica de los agrónomos norteamericanos hizo que el progreso fuera más lento que lo previsto y, en busca de mejores condiciones de suelo y clima inclusive debieron cambiar de lugar el énfasis de las plantaciones. Tuvieron más éxito en el sitio conocido como Belterra. El mayor problema enfrentado fue la diseminación del hongo *Microcyclus ulei* que, siendo poco significativo en los árboles naturales, se convirtió en una peste determinante en los cultivados. Con el tiempo también aparecieron conflictos con los operarios, que no gustaban de la gestión impuesta ni de la comida y que practicaron huelgas y sabotajes. El punto final de la aventura se debió, a partir de los años 1930 y 1940, a la creciente producción industrial del caucho sintético, lo que abarató mucho el precio del látex. Por eso, en 1945, la empresa se declaró fallida (Grandin, 2009).

Esta aventura empresarial dejó huellas profundas en el paisaje, existiendo actualmente una pequeña ciudad en Belterra (unos 20.000 habitantes), donde estuvo uno de sus núcleos. La empresa deforestó poco del área recibida, pero, con el pasar del tiempo, la deforestación fue masiva ya que la actividad atrajo

mucha gente a la región, la que continuó habiéndola después de la partida de la empresa, deforestando mucha más tierra para establecer cultivos y crianzas a la usanza tradicional.

El segundo caso, cronológicamente, es el de LeTourneau (LeTourneau, 1960; Karwarka, 2006; Dochuk, 2012) en el valle del río Pachitea, en el Perú. Aparentemente respondiendo a una “invitación” del gobierno de Manuel Apolinario Odría, en 1952 el Congreso le otorgó, no sin oposición¹, 389.000 ha para desarrollar un proyecto de colonización agropecuaria, para su lotización y venta futura (Clayton, 1999; Orlemann, 2001). Su empresa pagaría la tierra construyendo una carretera de unos 50 km entre Pucallpa y el río Pachitea, donde se instaló el proyecto. LeTourneau habría tenido dos objetivos en ese proyecto. El primero era testar y promover sus equipos de movimiento de tierra y deforestación en condiciones tropicales húmedas difíciles. En efecto, él diseñó personalmente las gigantes máquinas usadas en el área para deforestar y limpiar el terreno. LeTourneau realizó una proeza naval al llevar sus máquinas surcando los ríos hasta el río Pachitea². Esa proeza fue replicada y aumentada, después, por Daniel Ludwig, en Brasil. El segundo objetivo, influenciado por su amigo William C. Townsend, fundador del Instituto Lingüístico de Verano, fue lanzar un programa de reclutamiento y adoctrinamiento para su versión del cristianismo, tema al que dedicó casi toda su fortuna (Clayton, 1999). LeTourneau, además de brillante ingeniero mecánico, aunque sin título profesional, era un fanático religioso.

La renta para las operaciones locales debería provenir principalmente de la ganadería bovina, que su proyecto implantó y secundariamente de la agricultura. Más de 50.000 ha habrían sido deforestadas hasta 1971 (IIDEP, 2012) cuando LeTourneau se retiró, en parte decepcionado por la escasa recepción a su proyecto religioso y, sin duda, también por el fracaso económico de la operación. La precaria situación del proyecto coincidió con la reforma agraria del gobierno de Velasco Alvarado, ofreciéndole una buena excusa para salir. El área dedicada a la pecuaria pasó al Estado que la convirtió en un centro nacional de promoción ganadera. El resto del área, fácilmente accesible, fue invadido y hoy está totalmente deforestado. La sede, conocida como Tournavista, está asentada en la ribera del río Pachitea y sigue existiendo, convertida en un pequeño centro urbano (unos 5.000 habitantes).

El último caso a mencionar es el de Daniel Ludwig (Shields, 1986), que fundó la operación conocida como *Jari Florestal* en el río del mismo nombre, que divide los estados de Pará y Amapá, en el Brasil. En 1967, Ludwig, que era un magnate de la industria y del transporte naval, adquirió de un “coronel”³ dedicado al avío de extractores de caucho, castaña y otros productos, alrededor de 1,5 millones de hectáreas⁴ de tierras cubiertas de bosques en buen estado de conservación, pues su único acceso era por el río, para dedicarlas, principalmente, a la producción de celulosa a partir de plantaciones de un árbol de origen asiático (*Gmelina arborea*) reputado por ser de rápido crecimiento. Planeaba, asimismo, desarrollar

¹ <https://www.nytimes.com/1953/10/01/archives/catholics-protest-texans-peru-plan-fear-protestant-proselyting-in.html>

² <https://www.nytimes.com/1954/01/19/archives/colony-in-jungle-gets-equipment-converted-landing-craft-due-at-peru.html>

³ Término antiguamente usado en el Brasil para denominar a los grandes y poderosos propietarios de tierra que actuaban como autoridades locales.

⁴ Varias fuentes mencionan tres millones de hectáreas. Gran parte de la tierra adquirida por Ludwig del “coronel” J. J. de Andrade era, en realidad, producto de “grilagem”, es decir apropiación ilegal de tierra pública.

colateralmente otras especulaciones económicas agropecuarias e inclusive mineras. Ese esfuerzo se plasmó en unas 120.000 hectáreas deforestadas y 75.000 hectáreas plantadas con melina, eucalipto y pino. También plantaron arroz, criaron ganado bubalino y bovino, construyeron un aserradero y una industria de caolín, que fue la actividad más exitosa. Para la producción de celulosa instalaron un complejo industrial del que el elemento central fue una enorme fábrica construida en el Japón, cuyo transporte hasta ese lugar remoto de la Amazonia fue una reconocida proeza naval. Fueron realizadas grandes inversiones en infraestructura vial, aeropuerto, viviendas e instalaciones para apoyar a las plantaciones. Pero, como en el caso de Ford años antes y de LeTourneau poco antes, la empresa enfrentó el hecho de que las plantaciones no respondieron como esperado, en parte debido a otro hongo (*Ceratocystis*) que perjudicó mucho a la melina (Fearnside, 1987) y a que, en general, los elevados costos de la operación no eran compensados por la renta generada (Fraser, 1981).

En 1982 Ludwig desistió y el proyecto fue asumido por un consorcio de empresas brasileñas que lo diversificaron. Pero, hasta el presente no parece haber generado negocios que funcionen realmente bien. Además de la deforestación producida por la misma empresa, es aún mayor la que ocasionaron, después, los miles de migrantes atraídos por la oportunidad. Dos ciudades, entre ellas Laranjal do Jari, fueron creadas a partir del proyecto. La ciudad citada, con unos 52.000 habitantes, está en el límite fuera del área del proyecto y, durante algunas décadas, fue considerada la

peor equipada, más pobre y especialmente más violenta de esa región (Almeida *et al*, 2017).

Otros actores megalómanos

Es importante recordar que no solo los empresarios tuvieron ideas extravagantes que no resultaron bien al respecto de la Amazonia. En efecto, en la década de 1960 Herman Kahn y Robert Panero, ambos del Instituto Hudson de EE. UU., propusieron unir América del Sur a través de la construcción de siete grandes lagos intercomunicados y por ende navegables (Panero, 1968). Ellos declararon que esa propuesta sería una obra catalítica para el desarrollo económico y social de América del Sur. En cambio, muchos otros la consideraron como una muestra del imperialismo norteamericano (Pinto, 2013; Queiroz, 2014). En efecto, el Instituto Hudson, creado por Kahn en 1961 es un *think tank* dedicado hasta el presente a promover el liderazgo americano.

La idea de unir el continente mediante la navegación fluvial también fue adoptada en una escala más modesta por el presidente Fernando Belaunde Terry, uno de cuyos sueños era precisamente vincular las tres grandes cuencas de América de Sur: Amazonia, Orinoquia y Plata. Ese sueño murió con dos papelones: el primero fue la vergonzosa noticia de un presidente del Perú “preso” en un buque de la marina de guerra encallado en el Canal del Casiquiare, entre Brasil y Venezuela (Dourojeanni, 1983, 2017; Sosa, 2011)⁵. La segunda (1984) fue su pretensión de emular al cauchero Fitzcarrald tratando de unir las cuencas del Ucayali con la del Madeira a través del istmo ahora conocido como Fitzcarrald, que terminó con un ridículo ataque de

⁵ Ver también: “...al despilfarro que fue el caprichoso viajecito al canal Casiquiare” (<https://www.google.com.br/search?q=belaunde+y+el+Casiquiare&oq=belaunde+y+el+Casiquiare&aqs=chrome..69i57.14545j0j4&sourceid=chrome&ie=UTF-8#q=belaunde+y+el+Casiquiare&start=50>)

la Marina de Guerra a indígenas no contactados que se opusieron a la aventura (Dourojeanni, 2017)⁶. Pero Belaunde realizó parte de sus megalomanías con la carretera Marginal de la Selva (Belaunde 1960; Horna, 1976) y con su intento de imitar al Brasil, llevando la capital del Perú a la cuenca del río Palcazú. El proyecto de Ciudad Constitución fracasó, pero convirtió esa zona en un foco de minería ilegal y de narcotráfico (Pongo, 2009).

Los militares brasileños de esa década también fueron actores de ideas extravagantes, construyendo miles de kilómetros de carreteras en la Amazonia con pretextos puramente geopolíticos, sin brindar beneficios, pero generando una enorme deforestación (Fearnside 2005). Luego, en esa misma línea, debe mencionarse la bien conocida IIRSA, Iniciativa para la integración de la Infraestructura Regional Sur (IIRSA, 2005) fomentada por el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) y la Corporación Andina de Fomento (CAF) que, lamentablemente, continúa en plena realización bajo otro nombre, con varias carreteras interoceánicas, tres de ellas en el Perú (Dourojeanni *et al*, 2010). Otros proyectos de grandes proporciones, como las ferrovías intercontinentales (Cailaux *et al*, 2016) y la hidrovía amazónica en territorio peruano (Dourojeanni, 2020; DAR, 2021) aun no salen del papel. En cambio, los ríos de la Amazonia del Brasil están saturados de grandes hidroeléctricas, cuyos impactos ambientales son enormes (Fearnside, 2015).

Obviamente, en tiempos más próximos, grandes empresas internacionales hicieron, asimismo, inversiones cuantiosas y bien

sucedidas en la Amazonia para explotar sus recursos. Pero todas fueron dedicadas a la minería o a la extracción de petróleo o gas y sus características fueron, en general, muy diferentes a las de los casos mencionados.

CONCLUSIONES

No hay registro, en la Amazonia, de otros emprendimientos foráneos privados dedicados a la producción forestal o agrícola de las dimensiones de los tres mencionados. En los tres casos fueron llevados a cabo por decisión personal de los fundadores de las empresas. Las motivaciones siempre fueron económicas, además de religiosas en uno de los casos. Ninguna parece haber sido originada expresamente por políticas expansionistas oficiales de EE. UU. (Queiroz, 2014), aunque en el caso de la Ford las instalaciones sirvieron casuísticamente de base a militares de ese país durante la última guerra mundial. Para esos grandes y bien sucedidos emprendedores la Amazonia era, simplemente, un reto atractivo y novedoso. En todos los casos hubo por detrás una visión muy simplista de la Amazonia, es decir de grandes espacios vacíos y desperdiciados, que llamaban a demostrar que la civilización occidental podría dominar y explotar un entorno que consideraban hostil. Así, Ludwig asumió el reto de llevar y operar una enorme fábrica hasta el corazón de la Amazonia, lo que logró realizando una hazaña naval épica y Le Tourneau, un gigante mundial de la fabricación de maquinaria pesada para la construcción, la minería y la agricultura, quería testar sus productos en el territorio que él consideraba como el más difícil, para venderlos mejor. Pero, en el caso de LeTourneau, otro objetivo era que el lucro pre-

⁶ Ver "Canal en istmo de Fitzcarrald unirá cuencas Ucayali y Madre de Dios", El Comercio, Lima, 10 de setiembre de 1983 y, "Belaúnde estudiará unión de cuencas", Expreso, Lima, 24 de noviembre de 1983.

visto con el desarrollo agropecuario permitiese crear y mantener una comunidad cristiana.

Como es evidente, los tres casos eran, en cierta forma, proyectos de colonización que, con respecto a Ford y Ludwig, se montaban en torno a la plantación de especies de interés comercial, como son el caucho, la melina y el eucalipto, necesitando asentar mucho personal para atenderlas. Pero se dedicaron también a la agricultura y a la ganadería, tanto para abastecer al personal de la empresa como para producir excedentes. En el caso de LeTourneau la intención fue centrada, realmente, en un proyecto de colonización basado en la ganadería y secundariamente en la agricultura. Crearon pequeñas ciudades bien equipadas en el estilo americano, con hospitales, supermercados, energía eléctrica, comunicaciones y brindaron seguridad. Construyeron carreteras, aeropuertos y mejoraron la navegación, quedando sus áreas comunicadas con el resto del país. La principal diferencia de esos proyectos con los de colonización estatal era que esas empresas no dieron propiedad a los campesinos que trabajaban para ellos, aunque cuando se retiraron toda o la mayor parte de esa tierra fue invadida y, más tarde, en gran parte, titulada por el Estado.

En los casos de Ford y LeTourneau las empresas demandaron a los gobiernos por supuestas deudas adquiridas con sus proyectos. El juicio iniciado por LeTourneau contra el gobierno peruano duró de 1971 hasta 2019, cuando la empresa consiguió cobrar lo supuestamente debido por el trecho vial construido⁷. Esto parece ser el resultado de un contrato mal negociado y revisado sin cuidado. Como ninguno de los tres proyectos tuvo éxito en

sus propuestas, las promesas de aumentar la producción y la exportación no fueron alcanzadas quedando, para los gobiernos, la obligación de atender las consecuencias sociales y ambientales. En los tres casos los proyectos fueron, en efecto, vectores de deforestación.

Nada en el comportamiento de esas empresas permite pensar que tuvieron alguna preocupación con el medio ambiente, excepto las que en la época eran de rigor en los EE. UU. y que eran mayormente referidas al ambiente “marrón”, es decir agua limpia y tratamiento de residuos urbanos. Ciertamente es que el tema de la diversidad biológica o del cambio climático era, por entonces, poco o mal conocido y que no existía sentido de urgencia para esos asuntos. No obstante, en el Brasil como obviamente en los EE. UU. ya existían áreas naturales protegidas desde antes que Ford lanzara su proyecto. Es patente que los gobiernos de Brasil y Perú tampoco se preocuparon por el asunto, cuando autorizaron las inversiones sin prevenir siquiera áreas de reserva natural como, sin duda, se haría en la actualidad. El peor trato al ecosistema fue, probablemente, el ocasionado por la gigantesca maquinaria de LeTourneau que literalmente molía los árboles y toda la vegetación que estaba al frente de ellas. Él declaró públicamente que sus máquinas podían triturar un acre por hora (Iltis, 1983). También provocó una enorme compactación de esos suelos muy arcillosos lo que en parte puede explicar sus bajos rendimientos agropecuarios.

Sin embargo, vistos a escala regional, esos emprendimientos no tuvieron tanto impacto como se cree generalmente. En efecto, la deforestación que ocasionaron, aunque importante, es poco significativa cuando

⁷ <https://larepublica.pe/economia/279201-dan-por-cerrado-caso-con-le-tourneau/>

comparada a la que provocaron los proyectos viales y de colonización de los gobiernos de Brasil y Perú que, en prácticamente en el mismo lapso, provocaron la deforestación de millones de hectáreas y tuvieron mucho más impacto ambiental y asimismo social y económico. Sin embargo, es indiscutible que los proyectos mencionados aceleraron el proceso de ocupación de la Amazonia y de deforestación directa y especialmente indirecta.

El fracaso de los tres emprendimientos se debió a falta de planeamiento y de conocimientos, lo que provocó que los costos superaran en mucho las previsiones (LeTourneau, 1970; Fraser 1981) y también principalmente a problemas técnicos de tipo agronómico. Tanto el caucho como la melina y otras especies forestales, así como el ganado, no tuvieron los rendimientos esperados pese, especialmente en el caso de *Jari Florestal*, a disponer de asistencia profesional de muy alta calidad (Fearnside & Rankin, 1980; Fearnside, 1987, Fraser, 1981). De otra parte, es evidente que, estando los tres inversionistas y sus empresas dedicados a la fabricación de maquinarias, vehículos o embarcaciones, en los que los resultados de la inversión son

rápidos, no tuvieron la paciencia y constancia necesaria para esperar los resultados de actividades rurales como las que escogieron. En efecto, los tres proyectos duraron relativamente poco. El más breve fue el de Ludwig (15 años) y el más prolongado el de LeTourneau (19 años), lapsos que pueden considerarse cortos para ese tipo de emprendimientos. A eso se sumaron otros factores propios de la región. Entre estos, sin duda, la idiosincrasia de la población y, por ende, de los trabajadores y pobladores, así como la intromisión de la política local.

La principal lección aprendida de esos proyectos es que no basta disponer de mucho dinero para hacer obras duraderas en la Amazonia. Es preciso preparar las intervenciones con mucho cuidado y con más respeto por los conocimientos y experiencias locales. También, contrariamente a lo que hicieron, es mejor comenzar modestamente y no acelerar el proceso o, peor, quemar etapas. La naturaleza no responde como las máquinas que ellos producían. Asimismo, es indispensable prever plazos largos para ese tipo de proyectos. Ninguno de los tres tuvo la paciencia necesaria para ver el éxito.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Almeida, L. N. A., Félix, I., Paschoalino, J., Silva, R. A., Masson-Rocha y Bueno, N. (2017). Subsistemas fronteiriços do Brasil: mercados ilegais e violência. FLACSO. Colección Fronteras. https://www.academia.edu/45005375/Subsistemas_fronteiri%C3%A7os_do_Brasil_mercados_ilegais_e_viol%C3%Aancia
- Belaúnde, F. (1960). La Carretera Marginal de la Selva. Lima, Renardet.
- Caillaux, J., Novak F. y Ruiz, M. (2016). Las Relaciones de China con América Latina y el Ferrocarril Bioceánico Brasil-Perú. Sociedad Peruana de Derecho Ambiental. Lima. <https://searchworks.stanford.edu/view/11967969>

- Clayton, L. A. (1999). Peru and the United States: The Condor and the Eagle. University of Georgia Press. https://books.google.com.br/books/about/Peru_and_the_United_States.html?id=y-7zk_kK9dgC&redir_esc=y
- DAR. (2021). La agenda de la incertidumbre. ¿El último intento para continuar el proyecto Hidrovía Amazónica? DAR Opina, Hidrovía Amazónica, Infraestructura, Noticias. <https://dar.org.pe/category/noticias/>
- Dean, W. (1987). Brazil and the struggle for rubber: A study in environmental history. Cambridge University press. <https://www.jstor.org/stable/3338907>
- Dempsey, M. A. (1994). Fordlandia. Michigan History, 78 (4): 24-33.
- Dochuk, D. (2012). Blessed by Oil, Cursed with Crude: God and Black Gold in the American Southwest. Journal of American History. 99 (1): 58. doi:10.1093/jahist/jas100.
- Dourojeanni, M. J. (1983). Obsesión tropical. La República, Lima 28 de julio 1983
- Dourojeanni, M. J., Barandiarán A. y Dourojeanni, D. (2010). Amazonía Peruana en 2021: Explotación de Recursos Naturales e Infraestructura ProNaturaleza/ Derecho, Ambiente y Recursos Naturales/ Iniciativa de Conservación de la Amazonía/ Sociedad Peruana de Derecho Ambiental, Lima. <https://www.semanticscholar.org/paper/Amazon%C3%A1-peruana-en-2021.-Explotaci%C3%B3n-de-recursos-e-Barandiar%C3%A1n-Dourojeanni/5d9beb53c1b4c6628f0f246358444460442db0dc>
- Dourojeanni, M. J. (2017). Belaúnde en la Amazonía. Centro Amazónico de Antropología y Aplicación Práctica. CAAP 17:30|12 de junio de 2017. <http://www.caaap.org.pe/website/2017/06/12/belaunde-en-la-amazonia-por-marc-j-dourojeanni>
- Dourojeanni, M. J. (2019). Dudas sobre el proyecto Hidrovía Amazónica. Lima. Revista Ingeniería Nacional 25: 57-63.
- Fearnside, P. M. (1987). Jari aos dezoito anos: Lições para os planos silviculturais em Carajás. pp. 291-311 In: G. Kohlhepp and A. Schrader (eds.) Homem e Natureza na Amazônia. Tübinger Geographische Studien 95 (Tübinger Beiträge zur Geographischen Lateinamerika-Forschung 3). Geographisches Institut, Universität Tübingen, Tübingen, Germany. http://philip.inpa.gov.br/publ_livres/1987/Jari%20aos%20dezoito.pdf
- Fearnside, P. M. (2005). Desmatamento na Amazônia brasileira: história, índices e consequências. Megadiversidade 1(1): 114-123 http://www.conservation.org.br/publicacoes/megadiversidade/16_Fearnside.pdf

- Fearnside, P. M. (2015). Hidrelétricas na Amazônia: impactos ambientais e sociais na tomada de decisões sobre grandes obras. Manaus: Editora do INPA, 2015. v. 2 : il.
ISBN: 978-85-211-0144-4 (impreso), ISBN: 978-85-211-0150-5 (on-line)
http://philip.inpa.gov.br/publ_livres/2015/Livro-Hidro-V2/Livro%20Hidrel%C3%A9tricas%20V.2.pdf
- Fearnside, P. M. y J.M. Rankin. (1980): Jari and development in the Brazilian Amazon. *Interciencia* 5 (3): 146-156. https://www.academia.edu/1191127/Jari_revisitada_Mudan%C3%A7as_de_perspectivas_de_sustentabilidade_na_Amaz%C3%B4nia
- Fraser, H. R. (1981). Brazil's Jari Project pushes for revenue. *World Wood* 22(4): 15-19
- Galey, J. (1979). Industrialist in the wilderness: Henry Ford's Amazon venture. *Journal of Interamerican Studies and World Affairs* 21 (2): 261-89. ISSN 0022-1937
- Grandin, G. (2009). Fordlandia: The Rise and Fall of Henry Ford's forgotten jungle City. ISBN 0-80508236-
- Homma, A. K. O. (2005). Biopirataria na Amazônia: como reduzir os riscos? *Amazônia: Ci. & Desenv.*, Belém, 1(1).
<https://ainfo.cnptia.embrapa.br/digital/bitstream/item/30451/1/BiopiratariaAmazonia.pdf>
- Horna, H. (1976). South America's Marginal Highway. *The Journal of Developing Areas* 10 (4): 409-424. <http://www.jstor.org/stable/4190403>.
- IIDEP. (2012). Depredación de bosques en la selva peruana. Lima.
<https://iidep.es.tl/depredacion-de-bosques-selva-peruana.htm>
- Iltis, H. H. (1983). What Will Be Their Fate? *Tropical Forests. Environment* 25(10): 55-60
<http://iltis.botany.wisc.edu/tropical%20forests%20%20what%20will%20be%20their%20fate.html>
- IRSA. (2005). Integración Física y Desarrollo. Visão Estratégica - Institucional. Portal da Iniciativa para a Integração da Infraestrutura Regional Sul Americana. Washington.
http://www.iirsa.org/BancoConocimiento/I/integracion_fisica_y_desarrollo/integracion_fisica_y_desarrollo_POR.asp?CodIdioma=POR
- Karwatka, D. (2006). Technology's Past: R. G. LeTourneau and His Massive Earth-Moving Equipment. *Tech Directions*. May 2016. *Tech Directions*. 65 (10): 8.

- LeTourneau, R. G. (1960). *Mover of Men and Mountains*. Prentice-Hall.
- LeTourneau, R. H. (1970). *A study of the basic requirements for success in an international business-christian missionary venture*. Oklahoma State University. May 1970.
- Orlemann, E. C. (2001). *LeTourneau Earthmovers*. MBI Publishing Company. St. Paul, MN.
<https://www.abebooks.com/LeTourneau-Earthmovers-Eric-C-Orlemann-MBI/22404441241/bd>
- Panero, R. (1968). Um Sistema Sul-Americano de Grandes Lagos. *Revista Brasileira de Política Internacional* 21(41-42): 33-50.
- Pinto, L. P. (2013). A CIA e os lagos artificiais na Amazônia.
<https://jornalggn.com.br/brasil/a-cia-e-os-lagos-artificiais-na-amazonia/>
- Pongo, C. (2009). Reflexiones en Ciudad Constitución, Selva Central.
<https://www.connuestroperu.com/actualidad/punto-de-vista/6382-reflexiones-en-ciudad-constitucion-selva-central>
- Queiroz, F. (2014). Seria a hileia uma arena de baixo custo na lógica de poder da guerra fria? O caso dos grandes lagos amazônicos (1964-1968). *OPISIS, Catalão, Goiania* 14: 266-286. [Researchgate.net/publication/279511898_Seria_a_Hileia_uma_arena_de_baixo_custo_na_logica_de_poder_da_Guerra_Fria_O_caso_dos_Grandes_Lagos_Amazonicos_1964-1968](https://researchgate.net/publication/279511898_Seria_a_Hileia_uma_arena_de_baixo_custo_na_logica_de_poder_da_Guerra_Fria_O_caso_dos_Grandes_Lagos_Amazonicos_1964-1968)
- Shields, J. (1986). *The invisible billionaire: Daniel Ludwig*.
<https://www.collectionbooks.net/pdf/the-invisible-billionaire-daniel-ludwig>
- Sosa, J. F. (2011). *La integración fluvial latinoamericana no es una utopía: Fernando Belaúnde Terry y el Canal del Casiquiare*. Petróleo YV, Caracas.
(<http://www.petroleoyv.com/website/uploads/jfelix.pdf>)

Instrucciones a los autores de publicaciones en la revista de investigaciones de la Universidad Le Cordon Bleu

La Revista de investigaciones de la Universidad Le Cordon Bleu, es una publicación científica arbitrada, editada por el Centro de Investigación de la Universidad. La revista se edita con una periodicidad semestral y está orientada a la publicación de artículos científicos originales en las áreas de ingeniería, nutrición, ciencias de los alimentos, gastronomía, administración, ciencias sociales y ciencias experimentales. La revista publica trabajos realizados por investigadores nacionales y extranjeros, en idioma español o inglés.

PRESENTACIÓN DE TRABAJOS

La presentación de un manuscrito para su publicación en la revista de investigaciones de la Universidad Le Cordon Bleu debe respetar la originalidad del trabajo científico respectivo, no debiendo estar en proceso de revisión para su publicación en otra revista o haber sido publicado anteriormente. Asimismo, la inclusión de figuras, tablas o pasajes de texto que ya han sido publicados deberán estar acompañadas de la autorización del propietario del derecho de autor. En cualquier caso, el material recibido sin tal evidencia se supondrá que es de propiedad de los autores.

El autor principal debe adjuntar a su manuscrito, la “[Carta de autorización para la publicación y distribución](#)” y la “[Carta del autor y declaración de originalidad](#)” debidamente completadas y firmadas, en este documento debe indicar la afiliación institucional, direc-

ción, correo electrónico y el número de teléfono móvil de cada autor, además del registro ORCID, deberá indicar: <https://orcid.org/> seguido de los 16 dígitos que identifican a cada autor, esta carta del autor será dirigido al editor de la revista para iniciar el proceso de revisión del artículo. El editor y la revista no serán considerados legalmente responsables de los contenidos de cada artículo publicado en caso de cualquier reclamación.

El trabajo debe ser escrito en formato Word tamaño **A-4**, redactado en una sola cara, a **espacio y medio** de interlineado, en caracteres de **12 puntos**, con fuente de estilo **calibri**. Los artículos serán enviados al editor de la revista al correo electrónico: revista.cientifica@ulcb.edu.pe.

Los manuscritos pueden ser presentados en idioma inglés o castellano debiendo tener la siguiente estructura básicas:

a) **Identificación del artículo:**

El **título**, y debe ser conciso e informativo (máximo 20 palabras), en idioma castellano y su traducción al idioma inglés. Los nombres de los autores deben estar ajustados al formato internacional para la firma de autores de manuscritos según la plataforma IraLIS (International Registry for Authors: Links to Identify Scientists) <http://iralis.org>. donde se sugiere:

- Nombre + Inicial del segundo nombre (opcional) + primer Apellido.
- En caso de querer usar el segundo apellido, deben aparecer ambos apellidos unidos por guion.
- No usar la abreviatura M.^a (se debe escribir M. o María).
- Las partículas De, Del, De la y De los deben ir junto al apellido, no junto al nombre.
- No colocar la categoría docente o grado científico precediendo al nombre.

La afiliación de cada autor debe ir debajo de los nombres. Correo electrónico del autor para correspondencia a pie de página.

b) Resumen del artículo:

- El **resumen/abstract** del artículo debe comprender entre 200 y 250 palabras, no debe contener abreviaciones indefinidas o referencias no especificadas. Debe ser presentado en idioma castellano y en idioma inglés.
- Debajo del resumen y el abstract se debe incluir las **palabras claves/keywords** respectivamente, deben ser de 4 a 6 palabras que se puedan usar para fines de indexación. Deben ser presentados en idioma castellano y en idioma inglés.

c) Desarrollo del artículo:

- El desarrollo del artículo debe contener una estructura temática adecuada para un mejor entendimiento (introducción, materiales y métodos, resultados y discusión y conclusiones). Todas las páginas deben ser numeradas, empezando por la página del título.

d) Referencias bibliográficas:

- La norma que se utilizarán para las citas y referencias **bibliográficas** siempre serán la última versión APA (enlace a 7^{ma} versión APA). Ejemplos

Ejemplo:

Artículo sin DOI on line:

Terry, V. M., y Casusol, K. (2018). Formulación de una salsa picante a base de pulpa de cocona (*Solanum sessiliflorum*), ají amarillo (*Capsicum baccatum*) y ají Charapita (*Capsicum chinense*). Revista de Investigaciones de la Universidad Le Cordon Bleu, 5(1), 5-17. <http://revistas.ulcb.edu.pe/index.php/REVIS-TAULCB/article/view/104>

Artículo sin DOI impreso:

Terry, V. M., y Casusol, K. (2018). Formulación de una salsa picante a base de pulpa de cocona (*Solanum sessiliflorum*), ají amarillo (*Capsicum baccatum*) y ají Charapita (*Capsicum chinense*). Revista de Investigaciones de la Universidad Le Cordon Bleu, 5(1), 5-17.

Artículo con DOI:

Terry, V. M., y Casusol, K. (2018). Formulación de una salsa picante a base de pulpa de cocona (*Solanum sessiliflorum*), ají amarillo (*Capsicum baccatum*) y ají Charapita (*Capsicum chinense*). Revista de Investigaciones de la Universidad Le Cordon Bleu, 5(1), 5-17. <https://doi.org/10.1017/s001190000386>

INDICACIONES SOBRE EL CONTENIDO DE LOS ARTÍCULOS

Formato del texto

Los manuscritos deben enviarse en Word. Use 1,5 de espacio interlineado.

Use una fuente normal y simple (por ejemplo, calibri 12 puntos) para texto.

Use letra cursiva para palabras en un idioma distinto al castellano.

Use la función de numeración automática para numerar las páginas.

No use funciones de campo.

Use tabulaciones u otros comandos para sangrías, no la barra espaciadora.

Para crear tablas use la función de tabla, no las hojas de cálculo.

Usa el editor de ecuaciones para las ecuaciones.

Considere un máximo de 15 páginas de extensión total del artículo o trabajo enviado.

Abreviaturas

Las abreviaturas deben definirse en la primera mención y usarse de manera consistente a partir de entonces.

Notas a pie de páginas

Se pueden utilizar notas a pie de página para proporcionar información adicional, también puede incluir una cita siempre y cuando esté incluida como referencia bibliográfica. No deben consistir únicamente como cita de referencia, y tampoco deben contener ninguna figura o tabla.

Las notas al pie del texto deben ser numeradas consecutivamente; los de las tablas se deben indicar mediante letras minúsculas en superíndice (o asteriscos para valores de significación y otros datos estadísticos).

Utilice siempre notas al pie de cada página, no las incorpore como notas al final de todo el texto.

Tablas y figuras

Todas las tablas y figuras deben ser numeradas usando números arábigos.

Las tablas y figuras siempre deben citarse en

texto en orden numérico consecutivo.

Para cada tabla, proporcione un título que explique los componentes de la misma.

Las notas al pie de las tablas deben indicarse con letras minúsculas en superíndice (o asteriscos para valores de significación y otros datos estadísticos) e incluirse debajo del cuerpo de la tabla.

Suministre todas las figuras electrónicamente. Indique qué programa se usó.

Nombrar los archivos de figuras adjuntos con "Fig" y el número de la figura, por ejemplo, Fig.1, en el caso de tablas, los archivos se nombrarán como "Tabla" y el número de la tabla, por ejemplo: Tabla 1. En el texto, tanto figuras como tablas y su nombre, deben estar en letra negrita.

Los gráficos en blanco y negro no deben tener sombreado.

Verifique que todas las líneas y letras dentro de las figuras sean legibles en su tamaño final. Todas las líneas deben tener al menos 0,1 mm (0,3 pt) de ancho.

Los dibujos de líneas escaneadas y los dibujos de líneas en formato de mapa de bits deben tener una resolución mínima de 1200 ppi (píxeles por pulgada).

Si se usa cualquier aumento en las fotografías, indíquelo utilizando barras de escala dentro de la misma figura.

Las ilustraciones (fotos, gráficos y esquemas) deben ser a colores de preferencia.

Si se muestra en blanco y negro, asegúrese de que la información principal será suficientemente entendible.

Si las figuras son en blanco y negro, no haga referencia al color en los subtítulos.

Las ilustraciones en color deben enviarse en formato JPG o PNG, de preferencia en alta resolución y también por separado y adjunto al artículo.

Pie de figura

Cada figura debe tener un título conciso que describa con precisión lo que representa.

Los nombres de las figuras comienzan con el término Fig. En negrita, seguido del número de la figura, también en negrita.

No se incluirá ningún signo de puntuación después del número ni se colocará ningún signo de puntuación al final del pie de figura.

Datos numéricos y medidas

Para datos numéricos y medidas, emplear el sistema Internacional de Unidades (SI).

SISTEMA DE ARBITRAJE

La revista aplica la revisión por pares a doble ciego como sistema de arbitraje para garantizar la calidad de los artículos en cada publicación. Los evaluadores son externos a la universidad y expertos en cada área temática

El proceso de arbitraje se inicia con la revisión del cumplimiento de las instrucciones para autores dadas por la revista y la evaluación temática por el Editor Científico. Los autores recibirán un correo electrónico indicando la decisión preliminar si se acepta o rechaza el manuscrito en un plazo no mayor a 30 días a partir de la recepción. Si es rechazado no ten-

drá opción de vuelta. Si es necesario realizar correcciones mínimas, se le dará un plazo de 15 días para devolver el manuscrito corregido.

El siguiente paso es el envío de los manuscritos para el arbitraje en pares doble ciego. Los revisores externos desconocen la identidad de los autores y viceversa. El plazo máximo para la evaluación son 60 días. Luego de este periodo de tiempo los árbitros pueden considerar el manuscrito:

- Publicable sin modificaciones.
- Publicable con modificaciones menores.
- Publicable con modificaciones mayores para volver a ser presentado y evaluado.
- No publicable.

Los manuscritos serán devueltos a los autores en un plazo máximo de 15 días con las modificaciones menores o mayores de forma anónima para que realicen las correcciones en un plazo máximo de 20 días. No se aceptará ningún trabajo sin la totalidad de las modificaciones corregidas. Si las correcciones no fueron realizadas y enviadas hasta un plazo de 30 días, el manuscrito será dado de baja y se le notificará al autor.

POLÍTICA DE ACCESO Y REUSO

La revista se desarrolla bajo la modalidad de acceso abierto. El contenido de todos sus números está disponible para descargar a texto completo, sin periodos de embargo con el objetivo de incrementar la difusión de las investigaciones y el intercambio de conocimiento.

No se realiza ningún cobro por el envío, evaluación y publicación (APC's) de los artículos enviados por los autores.

La Revista de Investigaciones de la Universidad Le Cordon Bleu se distribuye bajo una [Creative Commons Reconocimiento 4.0](#), lo cual permite a terceros mezclar, transformar y crear a partir del contenido de nuestros artículos para fines comerciales y no comerciales, bajo la condición de que toda obra derivada de la publicación original sea distribuida bajo la misma licencia CC-BY-NC-SA siempre que mencionen la autoría del trabajo, y a la primera publicación en esta revista. Los autores podrán realizar otros acuerdos independientes y adicionales para la distribución y reproducción no exclusiva de la versión publicada en la revista en otros medios impresos o electrónicos, siempre que se indique la autoría del trabajo y de su publicación inicial, tal como lo estipula la licencia. Los autores pueden archivar, en el repositorio o sitio web de su institución o personal, la versión previa a la revisión por pares y la ya publicada, esta última bajo el formato de la revista. Cualquier utilización comercial del contenido de nuestra publicación necesitará la autorización previa y por escrito del Editor Científico.

PRINCIPIOS ÉTICOS PARA LA PUBLICACIÓN DE ARTÍCULOS

Los principios éticos de la revista están adheridos a los lineamientos y recomendaciones del Código de Conducta y Directrices de Mejores Prácticas para Editores de Revistas dadas por el Comité Internacional de Ética en las Publicaciones Científicas (COPE). Se encuentran disponibles en <https://publicationethics.org/>, en este sentido, el Editor Científico, Director Editorial, el Comité Editorial y el Comité Asesor promoverán las buenas prácticas en la investigación y podrán detectar alguna irregularidad o falta cometida por parte de los colaboradores. Se aplican los siguientes principios:

Originalidad: Los manuscritos enviados deben ser originales. No haber sido publicados anteriormente. No haber sido enviado simultáneamente a otras revistas para su evaluación. Si la información se extrae de una fuente externa se debe incluir la respectiva citación y referencia de acuerdo a las instrucciones a los autores.

Consentimiento: Todos los autores dan su consentimiento para el envío, revisión y publicación del manuscrito a través de la carta de autorización de publicación y distribución publicada dentro de las instrucciones a los autores.

Autoría: Todos los autores que contribuyeron con la investigación deben ser incluidos, sin omitir a ninguno, en el manuscrito. El orden de los autores depende de su mayor o menor participación en la investigación.

Transparencia: Se aplica un proceso de arbitraje en pares doble ciego de forma anónima, objetiva, consistente y con crítica constructiva. Los árbitros no tienen ningún vínculo de tipo laboral, académico o personal con los autores.

Todo manuscrito que no se adecúe a estos principios y se compruebe una mala práctica será eliminado o retractado, en función del estado en que se encuentre en el momento de detectar faltas éticas.

Los Editores se reservan el derecho de rechazar manuscritos que no cumplan con las pautas mencionadas anteriormente. El autor será responsable por el contenido comprendido en el manuscrito.



*Contribuyendo al desarrollo de la investigación,
la ciencia y la innovación científica en el Perú.*

Av. Salaverry 3180. Magdalena del Mar
Lima – Perú