



REVISTA DE INVESTIGACIONES DE LA UNIVERSIDAD LE CORDON BLEU

VOLUMEN 9 / NÚMERO 2 / JULIO - DICIEMBRE 2022

Tecnologías de las Información y las Comunicaciones en ambientes híbridos

Suárez, J. (P.05)

Artículo original

Las representaciones sociales de los padres de familia sobre la docencia masculina en un jardín de niños de Tabasco, México

De la Peña, N. (P.16)

Artículo original

Endomarketing: una pieza clave en el diseño y gestión de una experiencia

Torres, M. (P.51)

Artículo original

Lenguaje, autismo y comunicación aumentativa alternativa

Reaño, E. (P.82)



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:
**Tecnologías de las Información y las
Comunicaciones en ambientes híbridos** **05**
Suárez, J.

ARTÍCULO ORIGINAL:
**Las representaciones sociales de los padres de
familia sobre la docencia masculina en un jardín
de niños de Tabasco, México** **16**
De la Peña, N. y Morales, O.

ENSAYO ORIGINAL:
**Currículo por competencias: respuesta contextua-
lizada para la atención educativa de la diversidad
cultural** **26**
Ramos, R.

ARTÍCULO ORIGINAL:
**Lineamientos pedagógicos para el fortalecimiento
de la evaluación de desempeño docente en el distri-
to de turbo, Colombia** **36**
Caicedo, J. y Díaz, L.

ARTÍCULO ORIGINAL:
**Endomarketing: una pieza clave en el diseño y
gestión de una experiencia líquida** **51**
Torres, M.

ENSAYO ORIGINAL:
**Didáctica de la escritura usando Tecnologías de
la Información y la Comunicación: reflexiones
docentes** **59**
Coronado, M. y Martínez, E.

ARTÍCULO ORIGINAL:
**El enfoque bilingüe como condición para la educa-
ción inclusiva de las personas sordas** **70**
Rodríguez, X., Fresquet, M., Marzo, A. y Baguer, E.

ARTÍCULO ORIGINAL:
**Lenguaje, autismo y comunicación aumentativa
alternativa** **82**
Reaño, E.

ARTÍCULO ORIGINAL:
**La ansiedad en mujeres autistas de 14 a 21 años:
un estudio cualitativo** **90**
Mesones, A.

ARTÍCULO ORIGINAL:
**El aula invertida y su influencia en los niveles
de aprendizaje: Una revisión sistemática de los
últimos 10 años en América Latina** **99**
Pino, F. y Taipe, M.

ARTÍCULO ORIGINAL:
**La relación del sujeto con la alimentación: estudio
de caso** **112**
Fischer, A.

**Instrucciones a
los autores** **117**



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 González

✉ 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 Licerias

✉ 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

Instituto Superior Tecnológico Cibertec

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

Continuando la apuesta por la calidad de los trabajos científicos presentados, es que aparece este nuevo número de la Revista de investigaciones de la universidad Le Cordon Bleu en vísperas de su 10º aniversario el próximo año 2023. Para todos han sido dos años difíciles desde todo punto de vista, sin embargo, la actividad científica no se ha detenido, y gracias a ella, el mundo agradecido expone una recuperación de la normalidad, en una sociedad enriquecida en cuanto a normas y conocimiento, gracias al quehacer científico.

En esta ocasión se presentan artículos originales de 3 universidades mexicanas que tratan temas muy actuales, sobre la tecnología de la información y las comunicaciones en ambientes híbridos, el endomarketing; un fenómeno relativamente poco estudiado y afectado por la polisemia que padece el marketing como disciplina, con antecedentes centrados en la importancia del servicio al cliente, y un trabajo en el que se exponen los prejuicios a los que se enfrenta el docente masculino al desempeñar su función en un jardín de niños. Desde Panamá se exponen dos trabajos relacionados con el currículum por competencias en el contexto de la diversidad cultural y las reflexiones del docente acerca de la didáctica de la escritura usando tecnologías de la información y la comunicación. Desde Colombia se exponen los lineamientos pedagógicos propuestos para el fortalecimiento de la evaluación de desempeño, todos, trabajos muy importantes que se deben tener en cuenta en la situación que se está viviendo en nuestros países. De Cuba se expone un trabajo con el enfoque bilingüe como condición para la educación inclusiva de las personas sordas, y de Perú se presentan dos trabajos relacionados con la condición autista en relación con la comunicación aumentativa alternativa y otro con la presencia de la ansiedad en mujeres adolescentes con esa condición. Luego un trabajo del aula invertida y su influencia en los diferentes niveles de aprendizaje, y finalmente un interesante trabajo que presenta un estudio de caso, desde el enfoque lacaniano, sobre la relación entre el sujeto y la alimentación.

Reciban el agradecimiento del equipo editorial y autoridades de la universidad, quedando al mismo tiempo invitados a enviar sus trabajos al proceso de revisión del próximo número. Muchas gracias, atentamente.

EL EDITOR

Tecnologías de las Información y las Comunicaciones en ambientes híbridos

Information and Communication Technologies in hybrid environments

 Juana Elvira Suárez Conejero 

Universidad Nacional Autónoma de México. Ciudad de México, México

Recibido: 23/12/2021

Revisado: 02/01/2022

Aceptado: 19/05/2022

Publicado: 01/07/2022

RESUMEN

El presente artículo plantea la importancia de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC) en la educación a partir de su uso en el proceso de enseñanza aprendizaje, reconociendo que históricamente se han aplicado para beneficio o detrimento de la humanidad. Se analiza la producción de información y conocimientos en las sociedades actuales, desde la perspectiva de los informadores no profesionales que se encuentran en las redes virtuales, así como la responsabilidad de la academia en la generación de conocimientos. Se reconoce que, como consumidores, tenemos una carencia de habilidades para poder elegir la mejor información entre todas las posibilidades que se presentan en la red; en esta problemática también emerge el síndrome de Dunning-Kruger que nos obliga a evaluar nuestras competencias antes de juzgar o prejulgar un tema o disciplina del conocimiento. Se hace un llamado a atender la Educomunicación como estrategia para el fomento del diálogo generacional, entre los docentes y los estudiantes, en ambientes híbridos, pues las aulas de clase están en un momento histórico crucial donde se puede reivindicar el consumo indiscriminado de información disponible en diferentes espacios de la red. De igual manera se exponen experiencias en el quehacer docente que develan oportunidades de mejorar los espacios académicos con el uso de las TIC. **Palabras clave:** TIC, educomunicación, información, conocimientos, diálogo generacional.

ABSTRACT

This article discusses the importance of ICTs in education based on their use in the teaching-learning process, recognizing that historically they have been applied for the benefit or detriment of humanity. It analyzes the production of information and knowledge in today's societies, from the perspective of non-professional informants found in virtual networks, as well as the responsibility of the academy in the generation of knowledge. It is recognized that, as consumers, we have a lack of skills to be able to choose the best information among all the possibilities presented in the network; in this problem also emerges the Dunning-Kruger syndrome that forces us to evaluate our competences before judging or prejudging a subject or discipline of knowledge.

A call is made to address Educommunication as a strategy for the promotion of generational dialogue, between teachers and students, in hybrid environments, since classrooms are in a crucial historical moment where the indiscriminate consumption of information available in different spaces of the network can be vindicated. Likewise, experiences in teaching that reveal opportunities to improve academic spaces with the use of ICT are presented. **Keywords:** ICT, educommunication, information, knowledge, generational dialogue.

INTRODUCCIÓN

Las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones han estado presentes en la educación desde hace muchos años, pero a partir de la pandemia del COVID-19 esta relación ha cobrado otras dimensiones (Medina, 2010). Si tenemos presente, además, que los procesos comunicativos también han sufrido importantes cambios, y que no se comunica de la misma manera en ambientes presenciales, que en ambientes telepresenciales o que, en ambientes virtuales, podemos abrir un escenario donde la Educomunicación se vuelve notablemente polémica. A pesar de que desde los años 70 el tema de la comunicación en materia educativa se volvió relevante, sobre todo gracias a la influencia del pensamiento de Paulo Freire, Mario Kuplún y Daniel Prieto Castillo, entre otros (Barbas, 2012), la situación actual abre nuevos espacios de reflexión al respecto, sobre todo cuando se trata de ambientes educativos híbridos.

El presente artículo plantea más preguntas que respuestas (las cuales confiamos que se irán resolviendo con el diálogo entre las generaciones involucradas en el proceso de enseñanza-aprendizaje) (Bourdieu, 2001), a partir de un recorrido analítico que pretende promover la aplicación de estrategias didácticas en los diferentes ambientes educativos, en tanto proceso creativo del docente y motivador del alumnado (Aguaded, 2005).

Dentro de las preguntas que plantearemos hay algunas que resultan mayúsculas. Es una realidad que en la actualidad las TIC están forzosamente dentro de nuestras clases. Sin embargo: ¿cómo se usan?, ¿para qué se usan?, ¿quiénes tienen el papel protagónico en su aplicación?, ¿aprenden más nuestros alumnos gracias a su uso, o no necesariamente?

La sociedad de la información y del conocimiento derivada de la revolución de las TIC (Castells, 1998), ha sido un tema de importante intercambio dentro de la academia, pero también nos aboca a preguntas mayúsculas: ¿sabemos más en la actualidad?, ¿estamos mejor informados?, ¿hemos desarrollado nuevas habilidades para la comunicación educativa?, ¿qué comunicamos en la clase?, ¿cómo lo comunicamos?, ¿cómo nos informamos?, ¿cómo se informan nuestros estudiantes?

Por ello, en las siguientes líneas, más que conclusiones encontraremos planteamientos críticos, que tienen el propósito de cuestionar y alimentar el debate sobre los procesos formativos y educomunicativos que involucran el uso de las TIC, así como su contribución en la edificación de la sociedad de la información y conocimiento.

DESARROLLO

La abreviación TIC encierra tres palabras fundamentales para el quehacer educativo:

Tecnologías, Información y Comunicación. Esto nos lleva a reconsiderar que, al escuchar este término, pensemos únicamente en un software o hardware, sino que también es fundamental su vinculación con los temas asociados a la información y a la comunicación.

Desde la historia primitiva de la humanidad hasta hoy, los descubrimientos e inventos han cambiado radicalmente la forma de relación del ser humano con su entorno (Gelb, 1982). Muestra de ello son las tecnologías fundamentales, como la punta de lanza, el fuego, el arco y la flecha e incluso la radioactividad. Todas estas tecnologías han sido parteaguas históricos que han conducido a la humanidad hacia nuevos derroteros, sin embargo, la relevancia que tienen estos descubrimientos y tecnologías no se vincula propiamente a ellos, sino a al uso que los seres humanos le hemos dado.

Si tomamos como ejemplo el fuego, podemos decir que se puede usar para calentarnos en el invierno, para cocinar, para hervir el agua y evitar enfermedades. Estos usos son bondadosos y racionales. Pero el fuego también sirve para destruir y aniquilar. No se trata entonces del fuego *per se*, sino del uso que le damos. Siguiendo con los ejemplos tenemos a la radioactividad que se utiliza con fines de curación, pero también para construir bombas de destrucción masiva. La misma tecnología cura y mata.

Y lo mismo sucede con las TIC. Usamos plataformas de comunicaciones asincrónicas para dar clases telepresenciales y mantener, de esa manera, abiertas nuestras universidades e instituciones educativas durante la pandemia del COVID-19 (Acosta, 2020). Pero podemos también usar las comunicaciones asincróni-

cas para enviar misiles. Por tanto, no se trata de las TIC *per se*, sino del uso que le damos.

Esto nos lleva a varias preguntas que competen al proceso de enseñanza - aprendizaje: ¿usamos las TIC?, ¿cómo las usamos? y la más importante ¿para qué las usamos? Y podemos plantear una interrogante mayúscula: ¿se impone el uso de las TIC para construir un futuro mejor desde la sabiduría y el conocimiento?, ¿están vinculadas las TIC a los aprendizajes y a favor del saber?

Haciendo un poco de historia, las tecnologías han cambiado radicalmente a la educación en tres momentos trascendentales. El primero, la imprenta. El segundo, la televisión. El tercero, el Internet.

Antes de la imprenta el saber occidental estaba encerrado en los monasterios, donde generaciones de escribanos lo conservaban, con celoso resguardo, en grandes libros confeccionados a mano. Diferentes culturas tuvieron diferentes formas de expresión, pero con una característica transversal a todas ellas: el saber estaba en manos de clases o castas que lo detentaban para sí.

La llegada de la imprenta significó la distribución del saber a través de la producción masiva de libros, periódicos y otros medios escritos. Lo que era propiedad de unos pocos se pudo multiplicar, abriéndose las posibilidades para su difusión (Thorhauge, 1998). La imprenta, entonces, puede ser considerada como la primera gran revolución tecnológica que atañe a la educación, y que tuvo consecuencias fundamentales que condujeron a que la educación cambiara radicalmente su rumbo.

La televisión también influyó de manera decisiva en la educación. Este medio permitió la transmisión remota, con alcance en localidades donde el traslado de docentes o la creación de arquitectura escolar era difícil de lograr. La televisión, a pesar de que como medio se caracteriza por ser unidireccional y no hay posibilidad de interacción (Medrano, 2006), marcó una nueva etapa dentro de la educación, posibilitó su masificación y abrió la posibilidad para que grupos excluidos *de facto* pudiesen vincularse a los procesos educativos.

Y finalmente el Internet, que se traduce en la producción y distribución acelerada de la información y del conocimiento, a nivel global, y de cuyo nacimiento y uso somos todos protagonistas (Aparici, 2010).

Sin embargo, a pesar de que la imprenta nació hace siglos, en el mundo tenemos analfabetismo: la difusión del saber no ha sido igual para todos. A pesar de que la televisión y los programas educativos a través de este medio no son recientes, estamos lejos de haber logrado las coberturas esperadas.

Vale entonces hacerse la misma pregunta con el Internet y la sociedad de la información y del conocimiento que de ella se deriva: ¿podemos decir que hoy en día tenemos más información?, ¿podemos decir que en la actualidad tenemos más conocimientos?

Un nuevo contexto

La revolución de las TIC ha posibilitado dos fenómenos fundamentales: la llamada sociedad de la información y la erróneamente llamada sociedad del conocimiento (Aguilar *et al.*, 2002). En este punto es necesario hacer un breve paréntesis: informa-

ción no es lo mismo que conocimientos. La información está constituida por datos básicos que, bajo un procesamiento intelectual y racional, se convierten en conocimientos.

Nunca antes en la historia de la humanidad hemos tenido tanta información disponible ni tantos conocimientos posibles. Sin embargo, la sociedad de la información nos enfrenta a la dicotomía información-desinformación; mientras que la sociedad del conocimiento nos enfrenta a la dicotomía conocimiento-desconocimiento. No hay que ser un experto en el tema para reconocer que nunca hemos tenido tanta desinformación y tanto desconocimiento como en la actualidad, a pesar de las infinitas posibilidades para acceder a ellos.

Tratemos de entender entonces el porqué de tanta desinformación y de tanto desconocimiento a partir de plantearnos varias preguntas: ¿quiénes informan?, ¿qué informan?, ¿a quiénes informan?, ¿quiénes producen conocimientos?, ¿de cuánto tiempo disponemos para reflexionar, razonar y poder convertir información en conocimientos?

Y rápidamente podemos ver que nos encontramos frente a una problemática grave, porque una parte importante de la información que recibimos viene, por una parte, de medios de comunicación que responden a los intereses de los grandes poderes económicos, y por otra parte, de youtubers, tiktokeros, pseudomedios de comunicación, y de un sinnúmero de personajes que no precisamente son profesionales de la información.

Los *mass media*, en general son sólo emisores de información, pero creemos que son expertos en lo que comunican. Lo más preocupante es que aparentan ser profesionales

y nos parece que estamos bien informados cuando en realidad no tenemos la certeza de si lo estamos o no. Este escenario no exige la existencia de medios y comunicadores profesionales, sino que lo que intentamos explicar es que, junto a ellos, hay una cantidad impresionante de personas que no lo son (Osorio, 2011). Y no tenemos las capacidades y competencias para discriminarlos.

Incluso nosotros mismos somos informadores. Por ejemplo, en tanto usuarios de redes sociales adoptamos el rol de informadores cuando compartimos contenidos, sin ser precisamente profesionales en los temas o expertos en la curación de información. Y aquí empieza lo complejo. La desinformación ha formado parte de la historia de la humanidad, siempre ha estado presente y se ha nutrido de rumores, opiniones no fundamentadas o verdades manipuladas. Sin embargo, con la sociedad de la información resultante de la revolución de las TIC se magnifica la desinformación de forma acelerada y a nivel global.

Encontramos en general tres tipos de discursos desinformadores: a) Discursos fundamentados en la verdad, aunque la tergiversan, y cuyos emisores los defienden porque están convencidos de que es lo correcto b) Discursos que deliberadamente están fundamentados en la mentira y c) Discursos que están vacíos de sustancia y de contenido (Castillo *et al.*, 2021).

Y el gran problema no sólo es la desinformación, sino que, además, la estamos creyendo. Porque, y aquí vamos a otra de nuestras preguntas, ¿quiénes recibimos la información?

La información la reciben jóvenes que están conectados, pues es la principal manera que

tienen de comunicarse y no han sido socializados para hacerlo de manera diferente; la información la reciben profesionistas inmersos en la multitarea (con poco tiempo para leer y que le alcanza para los titulares); la información la recibe la *happycracia* (Cabanas y Illouz, 2019), es decir, aquellos que prefieren no enterarse de lo que acontece para preservar su estado de tranquilidad y estática global; la información la reciben personas que se dedican al trabajo doméstico; la información la reciben personas en trabajo precario que tienen que dedicar jornadas laborales interminables para la sobrevivencia. En fin, la información la recibimos, en general, personas que no tenemos tiempo (o deseos) para darle un tratamiento profundo, para cuestionarla, criticarla, razonarla.

Y esto aún se agrava si llevamos estos mismos razonamientos a la sociedad del conocimiento. Porque ¿quiénes producen conocimientos?

Más allá de las grandes universidades occidentales, los nuevos conocimientos los produce una comunidad académica que no tiene más remedio que estar centrada en la competencia para el sostenimiento de sus condiciones laborales precarias, donde lo importante es cuánto se produce y no la calidad de los conocimientos que se producen. Por otra parte, las universidades y los centros de investigación se someten al mercado, produciendo conocimientos para el mercado, totalmente distorsionados por las exigencias de los financistas. Esto ha conllevado a que la razón científica empiece a ser cuestionada, y se erijan nuevos códigos culturales (Stern, 2022): la relatividad de la verdad hace que vaya perdiendo su carácter científico y, por

lo tanto, impere la nueva verdad o postverdad (Estrada *et al.*, 2019) la cual, a decir de Bauman, se convierte en líquida (Bauman, 2004).

Quienes informan y quienes recibimos la información, así como lo que se informa y la manera de producir conocimientos desde la academia, hace que la Sociedad de la Información y del Conocimiento ya no parezca tan seria intelectualmente como suponemos que es.

Y podemos adicionarle a la situación descrita anteriormente varias agravantes. La primera de ellas se resume en el síndrome de Dunning-Kruger (Alicke *et al.*, 2005), nombre de los científicos que dan cuenta de que aquellas personas con menos conocimientos tienen una tendencia a sobreestimar tanto sus conocimientos como sus habilidades. Por el contrario, las personas mejor calificadas tienen una tendencia a subestimar sus capacidades. Este síndrome nos rodea en la cotidianidad porque para poder evaluar una información debemos tener las competencias para hacerlo. Por ejemplo, para poder evaluar el trabajo de un docente, es importante saber qué implica el quehacer docente y contar con esa experiencia. Sin embargo, con este síndrome muchos consideramos que sabemos de todo, y creemos que somos capaces de juzgar (o prejuizar) fenómenos de diferente índole, desde lo epidemiológico, hasta lo educativo o deportivo. Hoy es muy frecuente que opinemos y evaluemos aquellos temas o campos del conocimiento que no dominamos o donde no somos competentes, y eso nos convierte en malos informadores y en malos comunicadores, porque compartimos y transmitimos informaciones como si fuéramos expertos a pesar de no tener las capacidades para determinar su veracidad.

Una segunda agravante es la pandemia del COVID-19. El confinamiento aplicado en la mayor parte de los países llegó a nuestras aulas, e hizo imprescindible el uso de las TIC. Docentes y estudiantes con posibilidades y habilidades heterogéneas invertimos grandes esfuerzos con los recursos disponibles. Y en general lo logramos, salvamos las escuelas y salvamos los ciclos escolares, aun sin toda la preparación requerida a nivel individual e institucional. Sin embargo, en este escenario llegan cuestionamientos necesarios como ¿hemos sabido usar las TIC?, ¿han aprendido nuestros alumnos?, ¿hemos producido nuevos conocimientos?, ¿qué estrategias aplicamos para erradicar la desinformación?, ¿qué informamos en el proceso de enseñanza-aprendizaje?, ¿cómo nos informamos?, ¿cómo se informan nuestros estudiantes?, ¿qué conocimientos comunicamos?, ¿de dónde nos informamos?, ¿cómo buscamos la información?, ¿leemos sólo los titulares o las noticias, o leemos los documentos completos?, ¿verificamos los contenidos y sus fuentes?

Otra agravante son los desfases generacionales que enfrentamos en la actualidad. La multclasificación de las generaciones a las que hoy estamos expuestos ha hecho perder de vista sus nombres por cortes de tiempo. Esto llega a provocar un problema, porque usualmente no somos de la misma generación los profesores o investigadores que los alumnos (Butler, 2020). Y no aprenden igual las generaciones que se socializaron en su fase primaria con los libros, lo cual implica un aprendizaje de manera secuencial, que aquellas generaciones que no conocen una vida fuera del Internet y que se relacionan con los contenidos de manera diferente, pues prefieren los accesos al azar.

Actualmente, la mayor parte de nuestros estudiantes posee una visión más bien fragmentada para acceder a la información (Echandi, 2018). Tal es el caso de las páginas web, donde el acceso se realiza generalmente manera aleatoria. La elección de la información puede girar en torno a lo atractivo de la sección más que en respuesta a la edificación del conocimiento. No se trata de un maniqueísmo generacional, sino que nos hemos socializado de manera diferente.

Aquí emerge la generación denominada post-alfa (de alfabeto), que son las personas que han aprendido el significado de algunas palabras por medio de dispositivos electrónicos. No es lo mismo aprender los significados a partir de la interacción con personas como su madre, padre o quien esté a cargo de su crianza, que aprenderlas de una máquina. Un ejemplo de ello es la palabra amor que, semánticamente, difiere en aquel que la edificó bajo un vínculo afectivo, con aquel que la comprendió gracias a un dispositivo móvil (Barnett, 2016).

¿Qué hacer ante el escenario antes descrito? Lo primero es priorizar la alfabetización mediática e informacional que impulsa la UNESCO, con el propósito de revisar las formas en que buscamos, leemos, brindamos y procesamos la información, es decir, las maneras en que producimos información y generamos conocimientos. Esto es fundamental para todos los que estamos vinculados a la educación en cualquiera de nuestros roles.

La Educomunicación (Aparici, 2010) es esencial para saber qué comunico y cómo lo comunico. No es lo mismo educar en un aula presencial a hacerlo en una teleconferencia o un aula virtual (donde no hay una persona a

quien pueda hacerle llegar mis dudas y recibir una respuesta en ese momento). Tenemos que dominar la Educomunicación en ambientes híbridos mediante el uso de espacios como Teams, Zoom, la nube, Moodle, cara a cara o todas juntas, pues debemos tener presente que el regreso a los ambientes presenciales no podrá implicar la anulación de las TIC en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Consideremos que la Educomunicación en un ambiente híbrido es importante, por ejemplo, si tenemos un alumno enfermo en casa, con quien podemos enlazarnos y dialogar sin perder el ritmo de su aprendizaje (en la medida de sus posibilidades) (Oliver y Herrington, 2006).

El uso racional de las TIC en la educación es esencial si se busca privilegiar la producción de información y conocimientos arbitrados; tenemos que ser capaces de retornar a este uso racional de las tecnologías a favor del saber futuro.

CONCLUSIONES

Es necesario reconsiderar el significado de las TIC como una abreviación que integra palabras clave y seguir cuestionándonos sobre cómo aplicamos las tecnologías, cómo gestionamos la información y cómo comunicamos en nuestros espacios educativos. El valor que se les otorgue a las TIC dependerá del uso que le demos en el proceso del desarrollo de competencias de alumnos y docentes.

Es importante reconocer la responsabilidad que tenemos como educadores en la generación de conocimientos científicos. La responsabilidad en el uso de las TIC en el aula no sólo contribuye al ambiente híbrido, sino al proceso de Educomunicación entre los integrantes de un colectivo educativo.

Similar a lo acontecido con los libros, las TIC no pueden *per se* ser las encargadas de crear sociedades de la información o conocimiento, sino que es imperante reconocer quiénes son los que están detrás de su uso y por qué se consume lo ofrecido en la red, en muchos de los casos, de manera indiscriminada. Como académicos, es necesario alfabetizarnos en materia de búsquedas de contenidos para combatir la desinformación y el desconocimiento.

Para poder tener un ecosistema de aprendizaje, la Educomunicación nos lleva al encuentro de los diálogos generacionales en paridad dialéctica con estudiantes y colegas. Además de crear un ambiente propio para el aprendizaje, abre la posibilidad de encontrar

estrategias de trabajo didáctico mediado por TIC, donde no sólo el docente sea el protagonista, sino las voces de los mismos estudiantes como generadores de conocimiento.

Las interrogantes deben ser parte de nuestro quehacer docente, no sólo para la promoción del pensamiento crítico en torno a la información o para la generación de conocimientos, sino como parte de nuestro andar consciente en las aulas de clase (dentro o fuera de un ordenador).

Tenemos una responsabilidad histórica en el uso de las TIC en el aula: elaborar recursos de estudio atractivos para las nuevas generaciones y su aplicación en la búsqueda y generación de información y conocimientos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acosta, I. (2020). La investigación pedagógica en acción: sinergias desde el aula: miradas hacia la pedagogía - Psicología, la educación axiológica del pensamiento, las TICs y las Ciencias de la Información. Editorial Universitaria.
- Aguaded, J. (2005). Estrategias de edu-comunicación en la sociedad audiovisual. *Educación* (24), 25-34.
- Aguilar, M., Farrar, J., y Brito, J. (2002). Cultura y educación en la sociedad de la información. Netbiblio.
- Aguirre, G. (2020). Horizontes en la práctica docente. Complejidad, TIC y mediación educativa. Calígrama.
- Alicke, M. D., Dunning, D. A., y Krueger, J. I. (2005). The better than average effect. Psychology Press.
- Aparici, R. (2010). Conectados en el ciberespacio. UNED.
- Aparici, R. (2010). Educomunicación más allá del 2.0. Gedisa.

- Avello-Martínez, R., y Marín, V. (2016) La necesaria formación de los docentes en aprendizaje colaborativo. *Profesorado. Revista de curriculum y formación de profesorado*. 20 (3) pp. 687-713 <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/download/54603/33232>
- Barbas, A. (2012). Educomunicación: desarrollo, enfoques y desafíos en un mundo interconectado. *Foro de educación*, 10(14), 157-175.
<https://www.redalyc.org/pdf/4475/447544618012.pdf>
- Barnett, B. (2016). *Motherhood in the media*. Taylor and Francis.
- Bauman, Z. (2004). *Reflexiones sobre la modernidad líquida*. UOC.
- Bourdieu, P. (2001). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Popular.
- Butler, A. (2020). *Key Scholarship in Media Literacy: David Buckingham*. Brill Sense.
- Cabanas, E., y Illouz, E. (2019). *Happycracia: Cómo la ciencia y la industria de la felicidad controlan nuestras vidas*. Paidós.
- Castells, M. (1998). *La era de la información. Aliena*.
- Castillo, V., Hermosilla, P., Poblete, J., y Durán, C. (2021). Noticias falsas y creencias infundadas en la era de la posverdad. *Universitas* (34), 87-108.
- Cohen, A. (2021). *Educomunicación, 20 diálogos teórico-prácticos*. Neret.de la Gándara, J. (2012). El efecto Dunning-Kruger. *Cuaderno de medicina psicosomática y medicina*, 7.
- Echandi, M. (2018). Millennials en la biblioteca: promoción de la lectura recreativa en el entorno digital. *Cuadernos de Documentación Multimedia* (30), 35-58.
<https://doi.org/10.5209/CDMU.62807>
- Echeverría, J. (2009). *Las repúblicas del conocimiento*. UNAM.
- Echeverría, J. (2018). Sociedades de conocimientos y valores: el proyecto de León Olivé. *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad*, 13(38). Obtenido de <https://www.redalyc.org/journal/924/92457956011/92457956011.pdf>
- Engel, A., y Coll, C. (2021). Entornos híbridos de enseñanza y aprendizaje para promover la personalización del aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 25(1), 225-242.

- Estrada, A., Alfaro, K., y Saavedra, V. (2019). Disinformation y Misinformation, Posverdad y Fake News: precisiones conceptuales, diferencias, similitudes y yuxtaposiciones. *Información, cultura y sociedad* (42), 93-106.
- Farray, J., y Aguiar, M. (2003). *Sociedad de la Información y Cultura Mediática*. Netbiblio.
- Ferrada, D., y Flecha, R. (2008). El modelo dialógico de la pedagogía: Un aporte desde las experiencias de comunidades de aprendizaje. *Estudios pedagógicos*, 34 (1), 41-61.
- Freire, P. (2012). *Pedagogía de la Autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. XXI.
- García, N. (1990). *Culturas híbridas*. DeBolsillo Grijalbo.
- Gelb, I. J. (1982). *Historia de la escritura*. Alianza.
- Hernán, P. (2019). *Direccionamiento estratégico de la modalidad híbrida en educación superior: conceptos, métodos y casos para apoyar toma de decisiones*. Ediciones Unian-des-Universidad de los Andes.
- Martínez, J. (18 de febrero de 2018). EE UU destapa la ‘fábrica de las fake news’ y acusa a 13 rusos por la injerencia electoral. *El País*.
- Medrano, C. (2006). El poder educativo de la televisión. *Psicodidáctica*, 93-107.
- Michalón, D., Mejía, C., R.A, M., López, R., Sánchez, S., y Palmero, D. (2017). Espacios de aprendizaje híbridos. *Hacia una educación del futuro en la Universidad de Guayaquil*. *Medisur*, 15(3), 350-355.
- Montoya, A. (2010). Logros y desafíos de la educomunicación desde la razón y la radio popular en estas últimas tres décadas. *Interacción* (51).
<https://www.cedal.org.co/es/revista-interaccion/logros-y-desafios-de-la-educomunicacion-desde-la-razon-y-la-radio-popular-en-estas-ultimas-tres-decadas>
- Olivé, L. (1988). *Conocimiento, sociedad y realidad*. UNAM.
- Oliver, R., y Herrington, J. (2006). *Creating Authentic Learning Environments through Blended Learning Approaches*. Pfeiffer.
- Orozco, G. (2010). Nuevos horizontes de la educomunicación. *Interacción* (51).
<https://www.cedal.org.co/es/revista-interaccion/nuevos-horizontes-de-la-educomunicacion>

- Osorio, F. (2011). La evolución de los Mass Media. *Revista Mad.* (25), 43-50.
<https://www.redalyc.org/pdf/3112/311224820004.pdf>
- Buira, J., y Ruiz de Querol, R. (2007). La sociedad de la información. UOC.
https://www.imosver.com/es/ebook/la-sociedad-de-la-informacion_E0002493416
- Stern, J. (2022). Memoria: la curiosa historia de un código cultural. *Revista Colombiana de Antropología*, 56(1), 167-182.
Obtenido de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=105064004007>
- Thorhauge, J. (1998). Las bibliotecas públicas y la sociedad de la información. Unión Europea: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- Torre, H. (2017). La educomunicación y el diseño instruccional. *Razón y Palabra*, 21(98), 22-31. <https://www.redalyc.org/pdf/1995/199553113003.pdf>

Las representaciones sociales de los padres de familia sobre la docencia masculina en un jardín de niños de Tabasco, México

The social of representations parents on male teaching in a kindergarten in Tabasco, México

 Nilda Elena de la Peña Bermúdez   Olga Morales de los Santos

Universidad Pedagógica Nacional. Tabasco, México

Recibido: 22/02/2022

Revisado: 13/03/2022

Aceptado: 01/05/2021

Publicado: 01/07/2022

RESUMEN

Las representaciones sociales permiten a las personas percibir el mundo que los rodea, relacionarse con otros y comunicarse entre sí. El presente artículo está basado en una investigación cualitativa, sobre las representaciones sociales de padres de familia de un Jardín de Niños, donde se aprecian una serie de prejuicios que enfrenta el docente masculino al desempeñar su función en este nivel escolar. Entre los hallazgos, de esta indagación, se encuentran que: los padres de familia no están confiando en el trabajo del docente masculino, pues temen que pueda hacerles daño a sus hijos o que este no pueda ejercer su función de manera eficaz, como lo haría una docente femenina. Por otro lado, las autoridades educativas están haciendo muy poco al respecto. Estas representaciones sociales pudieran estar dadas a consecuencia de las experiencias, costumbres y tradiciones que han sido transmitidas de generación en generación, mismas que requieren especial atención para no ver afectado el trabajo de los docentes masculinos en el nivel Preescolar. **Palabras claves:** Representaciones sociales, docente masculino, preescolar, cultura, padres de familia.

ABSTRACT

Social representations allow people to perceive the world around them, relate to others and communicate with each other. This article is based on qualitative research on the social representations of parents of a Kindergarten, where a series of prejudices faced by male teachers when performing their duties at this school level. Among the findings of this investigation are that: parents are not trusting the work of the male teacher, because they fear that he may harm their children or that he may not be able to perform his function effectively, as he would a female teacher. On the other hand, educational authorities are doing very little about it. These social representations could be given as a result of the experiences, customs and traditions that have been transmitted from generation to generation, which require special attention so as not to affect the work of male teachers at the Preschool level. **Keywords:** Social representations, male teacher, preschool, culture, parents.

INTRODUCCIÓN

A lo largo del tiempo, la enseñanza de niños en edad preescolar se ha venido dando mayormente con la figura de la educadora, pues socialmente hablando, las personas relacionan esta labor con la crianza y el cuidado del niño, situación que ha dado ventaja a la labor de una educadora frente a la de un educador en este nivel educativo, no obstante, hoy en día este modelo está siendo modificado por la presencia de educadores masculinos.

En este nivel es extraño encontrar a un educador masculino, o al menos en México lo es. Al respecto, el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE, 2011) menciona que: “en el año 2011 la plantilla académica de los preescolares en el país estaba integrada en su mayoría por mujeres (96.7%), como tradicionalmente ocurre en este nivel educativo, aunque se aprecia que también existen varones dedicados a la docencia en preescolar (3.3%)” (p. 2). De acuerdo a estas cifras, evidentemente el porcentaje de educadores masculinos en este nivel es menor al de las educadoras, razón por la cual es difícil observarlos que desempeñen su labor en los diferentes jardines de niños de nuestro país.

Palencia (2000) señala que en México: “la incorporación de varones a preescolar se inició en 1982, época en que se impulsó este nivel educativo en todo el país y se presentó una escasez de educadoras para atender la demanda que se incrementó significativamente” (p. 150). Esto significa que la inserción de docentes masculinos al nivel Preescolar ya tiene más de 30 años y, aun así, en pleno siglo XXI sigue siendo extraño para la sociedad ver a estos desempeñar su función y trabajar con niños tan pequeños.

En un estudio más reciente en América Latina, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) indica que: “Una de las características que prevalecen en el campo profesional de la educación para la primera infancia, en los distintos países estudiados, es la feminización de la profesión. En América Latina y el Caribe el porcentaje de docentes mujeres que se desempeñan en el nivel inicial de educación, supera ampliamente el porcentaje de hombres”. (2014, p. 53) Tomando como referencia lo anterior, se puede notar cómo en México y otros países de Latinoamérica reflejan un desequilibrio en la igualdad y equidad de género para quienes desempeñan la docencia, no dudando, pudiera existir este caso en otras profesiones.

Es importante mencionar que los Planes y Programas de Estudio y documentos de apoyo para la práctica educativa, en México, comúnmente están dirigidos a la educadora, sabiendo que esta labor también es desempeñada por docentes masculinos, lo cual causa inquietud porque deja entrever la vulnerabilidad de estos agentes educativos desde el diseño de los documentos normativos que rigen este nivel educativo.

Los docentes son parte fundamental de las instituciones educativas, pues además de educar y guiar a los alumnos en sus procesos de aprendizaje, tienen el compromiso social de transmitir valores, fomentar la creatividad y la imaginación, despertar la conciencia social, acompañarlos en su crecimiento, forjar su personalidad, fomentar la toma de decisiones responsables y brindarles las herramientas necesarias que les permitan desenvolverse mejor en la vida, a fin de contribuir a la transformación de la sociedad; funciones estas no

relacionadas con el género del docente sino con su preparación y su valor para educar. A pesar de lo dicho, sabemos que en la institución de educación Preescolar la figura de la educadora es más frecuente, situación que crea desventaja frente al educador masculino por la serie de ideas, prejuicios y formas de pensar desencadenada por factores sociales y culturales de los padres de familia y de la misma sociedad.

La esporádica presencia de docentes masculinos en el nivel Preescolar muchas veces constituye una situación complicada en los Jardines de Niños, pues algunos padres de familia prefieren que sea una educadora quien atienda y cuide a sus hijos. Ante esta situación, se hizo más notoria la necesidad de indagar las Representaciones Sociales de los padres de familia sobre la docencia masculina en preescolar, a fin de comprender sus posturas, entender la realidad de esta institución educativa y buscar estrategias de mejora que permitan mejorar la equidad de género desde la aceptación que se les brinda a los docentes en las Escuelas Formadoras de Educación Preescolar.

Al hablar de representaciones sociales tomamos la idea de Moscovici en Piña (2004), quien señala la representación social como: “un corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad” (p.109). Esta definición muestra las representaciones como un conjunto de conocimientos que permiten comprender e interpretar el mundo desde la mirada de otras personas, en este caso, desde la mirada de los padres de familia de un Jardín de Niños multigrado. En este estudio fue importante conocer las representaciones de los padres de familia sobre el trabajo de un educador para ver de qué manera esto estaba influyendo en el trabajo que se realiza

con los alumnos en el aula, pues como bien señala Cuevas (2016) “las representaciones sociales que construyen los sujetos influyen en el curso de las prácticas educativas” (p. 110).

En reflexión con lo señalado posiblemente, estas representaciones que los padres de familia se hacen sobre la labor del docente masculino, pudieran estar mediando la práctica que realiza en el aula y con la propia comunidad escolar en la que se desenvuelve. Es por ello que resultó relevante visibilizar estas representaciones sociales, analizar la temática y sentar las bases para abrir camino a otros espacios de atención e investigación que pudieran estar influyendo en la práctica de estos docentes y su trabajo en el aula, pues es importante romper paradigmas y buscar diferentes vías que permitan que los docentes cuenten con el apoyo intrínseco de los padres de familia en la compleja tarea de enseñar.

MATERIALES Y MÉTODOS

Contexto y Participantes

El Jardín de Niños José Vasconcelos, en el cual se llevó a cabo esta investigación, es una institución estatal que se encuentra ubicado en el municipio de Cunduacán, Tabasco en una zona rural con acceso a través de una carretera pavimentada en buenas condiciones. En las cercanías se encuentra una escuela primaria, centro de salud de la comunidad y diferentes iglesias de disímiles religiones.

Este Jardín tiene un director comisionado con grupo. Es bidocente, organizado en dos grupos, uno de primero y segundo a cargo del director, y otro solo de tercero a cargo de una educadora; alcanzando una población escolar actual de 49 alumnos. Se

beneficia de los programas de Escuela Digna, recursos con los que se han visto sumamente beneficiadas sus aulas; y el Programa Nacional de Convivencia Escolar (PNCE).

La infraestructura del plantel se encuentra en buenas condiciones, pues cuenta con dos aulas, una bodega pequeña, áreas verdes sin juegos, una plaza cívica sin techado, un baño de niñas, uno de niños y otro para adultos, y una cocina escolar sin desayunador. Además, aires acondicionados que han permitido un aprovechamiento en las actividades con los niños, se cuenta, además, con energía eléctrica, cisterna y agua. Sin embargo, carece de muchos materiales y otros servicios como internet, teléfono, sala de cómputo, señales de protección civil y rutas de evacuación, áreas de juegos, material didáctico, mobiliario suficiente para la matrícula de alumnos, entre otras necesidades.

Los sujetos informantes de este estudio son personas que fueron seleccionadas, porque se presume que brindarían la información necesaria para esta investigación a través de entrevistas semiestructuradas.

Según Martínez en Moraima los sujetos informantes son “personas con conocimientos especiales, status y buena capacidad de información” (p.133). Por lo tanto, la selección de estos sujetos se realizó con especial cuidado y atención para obtener información relevante para nuestro estudio.

Entre los informantes se cuenta con un docente masculino protagonista de esta investigación, un padre de familia que han tenido hijos en el preescolar anteriormente atendido por el docente masculino nombrado;

un padre de familia del grupo del educador y uno que envía a sus hijos a otro Jardín de Niño y otros padres de la misma comunidad.

Técnicas e instrumentos

Para recabar las apreciaciones de los informantes sobre el tema de este estudio cualitativo se empleó la entrevista semiestructurada y se elaboraron los diferentes cuestionarios a aplicar. Al respecto, Hernández (2014) menciona que:

Lo que se busca en un estudio cualitativo es obtener datos (que se convertirán en información) de personas, seres vivos, comunidades, situaciones o procesos en profundidad; en las propias “formas de expresión” de cada uno. Se recolectan con la finalidad de analizarlos y comprenderlos, y así responder a las preguntas de investigación y generar conocimiento (p. 397).

De acuerdo a este autor, se puede notar que los datos, efectivamente, son para analizarlos y responder de esta forma a los propósitos u objetivos de la investigación u estudio que se realiza, además de hacer ciencia y crear conocimiento.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Para poder realizar el análisis de los datos obtenidos en los instrumentos aplicados, se agruparon en una tabla matriz de datos en categorías y subcategorías referidas al tema investigado, para la triangulación de la información, sustentada con los diferentes referentes teóricos investigados para darle la confiabilidad que requiere una investigación.

Imagen de un docente masculino en Preescolar.

Hablar de Representaciones Sociales, según Raiter (2001) también se refiere a: “la imagen (mental) que tiene un individuo cualquiera, es decir, un hablante cualquiera de cualquier comunidad lingüística, acerca de alguna cosa, evento, acción, proceso no mental que percibe de alguna manera” (p.1).

La imagen de un docente masculino en el nivel Preescolar es un tema que ha sido controvertido a través de la historia de la educación en México, debido a las diferentes perspectivas e ideas de nuestra cultura. Al indagar con los padres de familia que se han negado al trabajo de esta figura educativa en su labor como educador de sus hijos sobre la imagen que tienen de un docente masculino ellos respondieron:

“... yo siento que los niños requieren de mucha dedicación cosas que ellos como hombres no, no entienden o no saben o no se dan a la idea porque yo lo vi en el kínder en preescolar con mi niña cuando me tocaba ir a la escuela y ver que el maestro como que no le prestaba mucha atención o se enfocaba más en cosas de papeleo, o lo veías con el celular, la computadora y siempre mi niña de eso se llegaba a quejar, por eso preferiría mil veces mujer y no hombre”.

Otro padre de familia refiere:

“Es que fijese que se me hizo raro porque, es raro, porque de hecho en la escuela Normal que hay en Villahermosa, yo sé que solamente aceptan a alumnas, no alumnos, y cuando yo supe del maestro aquí, pues se me hizo raro, de hecho, hasta llegué a pensar que el maestro tal vez ni tuviera la licenciatura, que pues había pescado una palanca por ahí y había entrado al kínder (risas)”.

Esta respuesta denota la antigua idea que solo las mujeres podían ser maestras, porque los hombres “no saben” y no cumplen con ciertas características, que las mujeres que son maestras sí. Esto refleja una serie de prejuicios, ideas y tradiciones arraigadas en la voz de los padres de familia y que son difundidas en esta escuela, influenciados quizá por la cultura y ambiente en el que se desenvuelven.

Los padres informantes están dudando de la capacidad de un hombre para ejercer la docencia, en este sentido, sus respuestas tienen un estrecho acercamiento con lo señalado por la UNESCO (2016) donde menciona que una característica que predomina en la educación para la primera infancia, es la feminización de la profesión, pues se observan la presencia de estereotipos y roles de género tradicionales.

De acuerdo con Dubet en García: “*las profesiones masculinas son las que requieren fuerza física y las femeninas tienen que ver con la imagen, la limpieza y el cuidado*” (2015, p. 132) y esta situación evidencia cómo aún con el tiempo, prevalece una imagen llena de prejuicios en este Jardín de Niños. Algunas de las respuestas demuestran también una incredulidad sobre la formación del profesor, llegando a dudar de sus capacidades y estudios profesionales.

Algunas de las respuestas demuestran también una incredulidad sobre la formación del profesor, llegando a dudar de sus capacidades y estudios profesionales con los que afortunadamente cuenta.

Por otra parte, una de las madres de familia agregó que el docente se enfoca más en cosas administrativas o en aparatos electrónicos. Situación que coincide con la idea de Williams

en Palencia (2000) quien señala que al docente masculino se atribuye la idea de cumplir mayormente con funciones directivas o administrativas, dando poco interés al trabajo con los alumnos. Este informante clave quizá desconoce las responsabilidades administrativas que se atribuyen a los docentes y más aún, a quienes cumplen con la comisión de dirección y tienen que atender muchas tareas además del compromiso con los alumnos. No obstante, es importante subrayar que una madre de familia difiere un poco al decir que la imagen que ella tiene del profesor masculino es la siguiente:

“... si ellos deciden serlo, pues es porque les gustan los niños, les gusta tratarlos, porque si no les gustara pues yo considero que ellos hubieran elegido otra profesión, pero pues considero que está bien, yo pienso que un docente pues hombre no tiene nada de malo, mientras ellos ejerzan como se debe, y le guste, le guste tratar a los niños, no hay ningún problema”.

Esta pregunta es abordada desde otra mirada, otra Representación Social que nos lleva a comprender la diversidad de ideas y opiniones de la sociedad. Esta imagen, por el contrario, demuestra mayor aceptación y reconocimiento de la labor de un docente masculino, dejando ver los diferentes criterios, ideas y forma de ver las cosas. Lo anterior tiene relación con la Teoría de la Representaciones sociales y el conocimiento del sentido común, que desde el punto de vista de Jodelet: “este conocimiento se constituye a partir de nuestras experiencias, pero también de las informaciones, conocimientos y modelos de pensamiento que recibimos y transmitimos a través de la tradición, la educación y la comunicación social” (1986, p. 473). Se sabe que la influencia cultural es determinante en las conductas, formas de pensar e ideas de las personas, situación que se puede

constatar al escuchar las diferentes Representaciones Sociales de los informantes clave.

Inquietudes de los padres de familia

Otro aspecto que conforma a las Representaciones Sociales, son las inquietudes o expectativas que tienen las personas sobre algo o alguien, en este caso, sobre el trabajo de un docente masculino en el nivel Preescolar. Por ello, es importante abordarlas en este epígrafe desde la idea de los padres de familia de esta institución para comprender un poco más sus posturas.

En sus respuestas uno de los padres expresó:

“muchas mamás no quieren mandar los niños ahí en ese jardín por el maestro Alberto, porque dicen que esto no está bien y que no sé qué cosa, y pa’ esto le falta al respeto a las niñas y a veces los niños, en fin... un fin de cosas que se comentaba y hasta que la maestra llegó ahí, fue que empezaron a llegar niños, de hecho yo a mi niña la iba a sacar de ahí, pero pues... ya nada más era un año y pues la tuve que seguir mandando a que terminara ahí, y pues no me parece justo tanto por las niñas, yo hablo en especial por las niñas, pues los niños igual tienen algo de riesgo porque pues ya ahorita tanta maldad que hay en este mundo, los hombres ahorita no se tintan el alma para ver el daño que le hacen a los niños, bueno esa es mi opinión.”

Aquí se puede observar cómo el trato del docente hacia los niños pudiera confundir a los padres de familia, llegando a pensar que como sus hijos son pequeños y requieren más apoyo y acompañamiento de un adulto, estos corren más riesgo al estar con el docente masculino, mostrando inquietud más que nada por

el género. Otras inquietudes que menciona uno de los padres de familia que no envía a sus hijos a este Jardín de Niños son las siguientes:

“Cuando a mí me tocó llevar a la niña que fue hace dos años, a primero de preescolar, en el kínder ...de hecho era maestro, y para empezar pues eso no me gustó porque la niña todavía estaba en control de esfínter y este pues obviamente necesitaba ayuda para ir al baño, y no sé, no tenían niñeras tampoco, creo, y esa fue uno de los inconvenientes, luego de que manejaba un solo maestro los tres grados, primero, segundo y tercero, y pues yo la verdad me pareció que cómo el maestro iba a poder con todo eso, o qué clase de contenido iba a usar el maestro, con los niños de primero o con los niños de segundo o con los niños de tercero, o tal vez el maestro hacía todo junto, y la verdad pues es un poquito preocupante para mí, por eso decidí mandarla a otra escuela”

Estas respuestas manifiestan expresiones fuertes de una sociedad machista, pues de acuerdo a García et al (2015) una de las desventajas del ejercicio docente en la Educación Preescolar es el machismo de la sociedad, en especial de los padres de familia o la comunidad en la que se encuentra inmersa la escuela, esto debido ideas y costumbres familiares.

Desde aquí se puede ver cómo desde la misma familia se hace esa discriminación o diferenciación de género, como si el padre de la niña no ayudara en la crianza, cuidado y educación de su hija, cuando existen diversos estudios que demuestran un mejor desarrollo del niño cuando ambos padres asumen su rol como padres y participan en la crianza.

Al respecto, Asturias en Torres (2008) menciona que: “en la mayoría de los estudios

sobre paternidad se ha insistido en la importancia que tiene la función de crianza paterna en el desarrollo social, emocional e intelectual de los niños; el involucramiento del padre con su hijo se refleja en mejores notas y bajos índices de sanciones disciplinarias en la escuela o de reprobación escolar” (p.79).

Un ejemplo muy común es pensar que el padre no puede ayudar en las labores domésticas o el cuidado del niño, porque eso le corresponde a la mamá, desde ahí se ve cómo desde casa se promueven actitudes machistas, que son reflejadas en las instituciones educativas y en diferentes contextos. Sin lugar a dudas, todo esto se transmite de generación en generación y los mismos niños son reflejo de ello en el aula.

Estas respuestas tienen relación con lo que menciona King en García et al. (2015) al decir que: “los maestros en Educación Preescolar están considerados diferentes y peligrosos” (p. 147), y es que sin duda esto es una realidad de muchas instituciones, debido a los diferentes prejuicios emitidos muchas veces por padres de familia y la misma sociedad, pues se tiene la idea de que un docente masculino no debe atender a los niños, pues se tiene la idea que pudiera faltarle al respeto a los niños pequeños por el hecho de ser hombre.

En los argumentos de los padres de familia se pueden apreciar sus inquietudes relacionadas mayormente al tema de abuso sexual en sus niños y niñas, poniendo especial atención al acompañamiento que el docente les brinda a los niños al momento de ir al baño, y considero que no es exageración de los tutores, pues hoy en día es más común escuchar este tipo de casos y no solo eso, las estadísticas indican que México lamentablemente tiene el primer lugar de abuso sexual infantil, esto según la OCDE.

Como se observa, esta es una de las inquietudes que mayormente se escuchan de la voz de los padres de familia, y más aún, por la concurrencia de casos de abuso sexual en nuestro país. No obstante, esto no debería ser una limitante para que el educador desempeñe su función, sin embargo, la realidad nos indica lo contrario. Lo anterior coincide con la idea de Blount en García et al. (2015) donde menciona que: “si un varón desea trabajar en el nivel preescolar, se presupone a menudo que es afeminado, homosexual y/o pedófilo” (p. 136), y argumentos como estos, se pueden observar en las entrevistas realizadas a los informantes clave de esta investigación cualitativa.

Otra de las inquietudes que se percibe es la preocupación de los padres por la calidad de esta persona como maestro, en especial, por la calidad educativa que pudiera ofrecer a sus alumnos en el aula, cabe resaltar que el docente atendía los tres grados de Preescolar en ese momento que menciona el informante clave. Por ello, para este informante es inquietante la forma de trabajo del docente y la manera en la que aborda los contenidos educativos con los tres grados, dudando de la eficacia educativa que ofrece al trabajar con un grupo multigrado.

A consecuencia de estas inquietudes, se percibe cómo los padres de familia comentan que han dudado en enviar a sus hijos a esta institución e incluso, han decidido enviarlos a otra escuela. Esto pudiera ser una de las causas por las cuales la institución 74 ha tenido una matrícula escasa y la incidencia en deserción escolar, debido a la preferencia de los padres por llevar a sus hijos a una escuela de organización completa donde sea más probable que una docente educadora atiende a un solo grado. Lo anterior se puede constatar en la siguiente:

“...hasta que la maestra llegó ahí, fue que empezaron a llegar niños.”

Con esta respuesta se cae nuevamente en la idea antigua de que solo una maestra puede atender a un grupo de niños de Educación Preescolar, esto pudiera deberse a la confianza y tranquilidad que a los padres les da, el dejar a sus hijos bajo el cuidado y supervisión de una mujer por su relación con la crianza y el cuidado de los niños. Otro tema abordado en este apartado y que para el investigador resulta relevante analizar, es la percepción de la comunidad sobre el docente masculino en preescolar desde la mirada del docente y otros agentes educativos como la supervisora escolar, generada desde sus experiencias y en el trabajo con otros compañeros docentes.

CONCLUSIONES

Para que el aprendizaje y desempeño de los alumnos tenga mejores resultados, así como la labor del docente masculino, es imprescindible conocer aquellas Representaciones Sociales que pudieran estar dificultando su trabajo, así como las buenas relaciones y confianza entre el docente y padres de familia del Jardín de Niños.

Las Representaciones Sociales de los padres de familia sobre los docentes masculinos en el nivel Preescolar a partir de las actitudes y comportamientos que mostraban los padres de familia al saber que un educador imparte clases en un Jardín de Niños de la comunidad se puede apreciar que muchos no conciben y se les hace extraño que un hombre desempeñe esa labor en este nivel educativo, argumentos en los evidentemente permea el machismo característico de muchas familias de la sociedad mexicana.

En el nivel Preescolar se manifiestan sus prejuicios e ideas arraigadas, lo que los lleva a dudar de la capacidad y preparación profesional del docente masculino e incluso, se cree que los padres podrían estar feminizando la profesión docente.

El análisis de las diversas inquietudes de los padres de familia en sus entrevistas, resaltan expresiones machistas, como si el docente o cualquier hombre no fuera capaz de brindar atención y cuidado a su hijo o cualquier niño que esté bajo su responsabilidad, demostrando en sus argumentos que muy probablemente en casa los padres se inmiscuyen muy poco en la crianza de sus hijos y por eso se tiene la idea de que el docente es incapaz de atenderlos en la escuela.

La exploración de la influencia que tienen las Representaciones Sociales de los padres de familia sobre la imagen profesional del educador, indica que dichas representaciones repercuten en gran medida en la imagen que se tiene del docente en esta comunidad, pues aún sin conocer de cerca su labor o tener pruebas de sus argumentos, tienen la imagen del docente un “violador”, llegando de esta manera a desprestigiar su imagen, sin pensar en los daños morales y legales de sus argumentos.

Esto es sin duda, una necesidad que el propio Sistema Educativo debe resolver y buscar diversas estrategias para favorecer la inclusión,

aceptación y revalorización del docente masculino como elemento indispensable de las instituciones educativas y en especial, del Jardín de Niños donde se llevó a cabo esta investigación.

En esta exploración se pudo detectar que, a consecuencia de esta imagen profesional del profesor, muchos padres de familia de esta comunidad optan por enviar a sus hijos a otros Jardines de Niños de otras comunidades donde los atienda una educadora y no un educador, por su relación de esta con la crianza y el cuidado de los niños, pensando que una educadora les brindará una mejor atención.

Al analizar lo anterior, se cree que podría deberse a un problema de equidad de género que se vive en este Jardín de Niños, derivado de las concepciones, prejuicios y cuestiones culturales que hacen ver a la profesión docente, específicamente en educación preescolar, como una función exclusiva de mujeres.

El análisis de las diversas inquietudes de los padres de familia en sus entrevistas, resaltan expresiones machistas, como si el docente o cualquier hombre no fuera capaz de brindar atención y cuidado a su hijo o cualquier niño que esté bajo su responsabilidad, demostrando en sus argumentos que muy probablemente en casa los padres se inmiscuyen, muy poco, en la crianza de sus hijos y por eso se tiene la idea de que el docente es incapaz de atenderlos en la escuela.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Apablaza, M. (2014). Representaciones sociales de profesores respecto de la diversidad escolar en relación a los contextos de desempeño profesional, prácticas y formación inicial. *Estudios Pedagógicos*, 15 (1), 7-24 <https://www.scielo.cl/pdf/estped/v40n1/art01.pdf>

- Betancur, Y. (2018). Representaciones Sociales de Familia desde una Perspectiva de Desarrollo Humano (tesis de maestría). Universidad Externado de Colombia.
<https://core.ac.uk/download/pdf/217416792.pdf>
- Cajiga, S. (2020) La salud emocional del docente y su relación con el desarrollo del ejercicio profesional. *Revista electrónica desafíos educativos (REDECI)*, 7, 18-35
<http://ciinsev.com/web/revistas/2017-2018/primeraEdicion/REVISTA7/02.pdf>
- Cappi, L., Horto, M., y Capii, L. (2018) Docencia Masculina en la educación infantil: Discurso de negación de la comunidad escolar. *Revista Subjetividad y Procesos Cognitivos*, 22 (2), 81-104 <http://www.scielo.org.ar/pdf/spc/v22n2/v22n2a07.pdf>
- Cisterna, F. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *Theoria: Ciencias, artes y humanidades*, 14 (1), 61-67 <https://www.redalyc.org/pdf/299/29900107.pdf>
- Cuevas, Y. (2016). Recomendaciones para el estudio de representaciones sociales en investigación educativa. *Revista electrónica de ciencias sociales*, 11 (21), 109-139
<http://www.culturayrs.unam.mx/index.php/CRS/article/view/333/584>
- De la Peña, N. (2011). El valor del maestro en el acto de educar. *Revista Vinculando*, 1-10
https://vinculando.org/educacion/el_valor_del_maestro_en_el_acto_de_educar.html
- Delgado, M., González, A., y Martínez, C. (2011). Familia y preescolar ¿es posible una relación significativa? Universidad Iberoamericana.
<http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area10/1047.pdf>
- García, J., Ávila, D., Vargas, M., y Hernández, C. (2015). Acerca de la feminización de profesiones. Caso: la docencia en preescolar en la Ciudad de México. *Revista Estudios de Género la Ventana*, 42 (5), 129-151
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=88446716006>
- García, Y. (2003). Representaciones sociales: aspectos básicos e implicaciones para la psicología. *Psicogente*, 6 (11), 4-16 <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6113840>
- Rocha- Sánchez, T. E., y Díaz- Loving, R. (2005). Cultura de género: La brecha ideológica entre hombres y mujeres. *Anales de Psicología / Annals of Psychology*, 21(1), 42-49.
<https://revistas.um.es/analesps/article/view/27111>

Currículo por competencias: respuesta contextualizada para la atención educativa de la diversidad cultural

Curriculum by competences: contextualized response for the educational attention of cultural diversity

 Rosa R. Ramos-Hernández 

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

Recibido: 01/02/2022

Revisado: 02/05/2022

Aceptado: 21/05/2022

Publicado: 01/07/2022

RESUMEN

El presente artículo surge desde el encuentro académico del seminario doctoral Desarrollo de Competencias Mediante el Planeamiento Didáctico del Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad Metropolitana de Educación Ciencia y Tecnología (UMECIT) es un análisis reflexivo sobre el desafío que representa la educación intercultural en los contextos reales y actuales impuestos por la movilidad cultural y su articulación con las competencias en el desarrollo curricular; el propósito es visualizar las interrelaciones del fenómeno migratorio en los sistemas educativos, desde la necesaria contextualización del currículo a la diversidad cultural. Como soporte metodológico se realiza la reflexión crítica sobre el tema, desde un análisis cualitativo basado en fuentes bibliográficas o documentales, se destaca entre sus hallazgos, que los docentes requieren apropiarse una variedad de estrategias pedagógicas que orienten los procesos de enseñanza-aprendizaje, como forma de garantizar oportunidades y lograr un acercamiento a la equidad frente a la sociedad globalizada. Igualmente, que los programas educativos deben reflejar propuestas curriculares que garanticen la formación integral del estudiante, desde una educación centrada en la valoración cultural, en correspondencia con el desarrollo de competencias enfocadas en la efectiva atención de la diversidad cultural, más allá del simple ingreso de los estudiantes de origen extranjero al sistema educativo. **Palabras claves:** Currículo, competencias, educación intercultural, diversidad cultural, enseñanza-aprendizaje.

ABSTRACT

This article arises from the academic meeting of the doctoral seminar Development of Competences Through Didactic Planning of the Doctorate in Education Sciences of the Metropolitan University of Education, Science and Technology (UMECIT) is a reflective analysis on the challenge that intercultural education represents in the real and current contexts imposed by cultural mobility and its articulation with competencies in curriculum development; The purpose is to visualize the interrelationships of the migratory phenomenon in educational systems,

 rosaraquelramos@hotmail.com

Rev. Investigaciones ULCB. Jul - Dic.9(2), 2022; ISSN: 2409 - 1537; 26 - 35



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

DOI: <https://doi.org/10.36955/RIULCB.2022v9n2.003>

from the necessary contextualization of the curriculum to cultural diversity. As a methodological support, critical reflection about the subject is carried out, from a qualitative analysis based on bibliographic or documentary sources, among its findings, it stands out that teachers need to appropriate a variety of pedagogical strategies that guide the teaching-learning processes, as a way of guarantee opportunities and achieve an approach to equity in the face of a globalized society. Likewise, that educational programs must reflect curricular proposals that guarantee the integral formation of the student, from an education focused on cultural valuation, in correspondence with the development of competencies focused on the effective attention of cultural diversity, beyond the simple admission of students of foreign origin to the educational system.

Keywords: Curriculum, competences, intercultural education, cultural diversity, teaching-learning.

INTRODUCCIÓN

La perspectiva curricular y organización de las instituciones educativas son determinantes para desarrollar los procesos pedagógicos y de gestión que permitan avanzar en la construcción de sistemas educativos interculturales. La inclusión efectiva de niños y jóvenes de origen extranjero, es un desafío educativo que requiere la apertura de los sistemas educativos a la diversidad cultural, porque la inclusión se desarrolla cuando en la sociedad de acogida, las personas migrantes se adaptan y crean identidades colectivas y reconocen la diversidad como oportunidad (Castro, 2020). Desde esta perspectiva, el currículo debe ser contextualizado frente a la formación en competencias, para que ofrezca calidad educativa a todos los estudiantes, ya que el alumno es el centro del proceso, independientemente de su origen nacional. La diversidad cultural es considerada por la UNESCO (2001) como patrimonio de la humanidad y en torno a ella las competencias culturales promueven su valoración, donde todos los estudiantes aprendan y convivan reconociendo las diferencias como derecho desde la perspectiva positiva de la diversidad y se disminuyan las barreras hacia la educación intercultural. En consideración a que el currículo debe responder a las necesidades de

los estudiantes, este tema ha sido ampliamente discutido por estudiosos de esta disciplina. Sin embargo, las posturas son diferentes de acuerdo a la orientación teórica y al contexto cultural, según Ruiz (2000) “Las distintas acepciones de este término van desde un diseño global de metas educativas, hasta la totalidad de acontecimientos escolares y extraescolares a los que se ve sometido un sujeto inmerso en un determinado sistema educativo y social” (p.21). En el marco de la globalización cultural se requiere avanzar en la formación de competencias acordes con un diseño curricular que responda a las necesidades del contexto. En este sentido, en Colombia, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) orienta el desarrollo humano integral mediante los Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas (2006) y en América Latina el Proyecto Tuning (2004-2007) para la educación superior, establece la competencia valoración y respeto por la diversidad y la multiculturalidad.

DESARROLLO

La diversidad cultural desde el currículo por competencias

La educación por competencias es actualmente considerada como recomendable ante

las necesidades formativas del Siglo XXI. Los programas educativos a nivel básico, medio y superior buscan fomentar las competencias desde sus propuestas curriculares. El diseño y desarrollo del currículo por competencias implica según Lago y Ospina (2015) “ser consciente de la tarea docente y supone un importante giro hacia los resultados del aprendizaje, a partir de las evidencias proporcionadas por los estudiantes” (p.21) y considerando que las competencias son “un conjunto de habilidades, destrezas, actitudes, valores, conocimientos y estrategias que unidos ayudan a encontrar solución, de manera flexible y autónoma, a los problemas que se enfrentan en la vida cotidiana” (Castellanos *et al.*, 2013, p.88), se considera que un currículo basado en competencias permite generar conocimiento mediante la interacción de teoría y práctica, de acuerdo a situaciones contextuales que aporten al desarrollo integral de las personas desde lo cognitivo, procedimental y actitudinal del estudiante, desarrolla aprendizajes duraderos y transferibles para que sean utilizados posteriormente. Igualmente, las competencias propician el desarrollo del ser y saber convivir, aprendizajes necesarios para la supervivencia de la sociedad y la posible respuesta educativa a la globalización cultural que se refleja en las dinámicas migratorias.

En Colombia, la incorporación de estudiantes de origen extranjero al sistema educativo se regulariza a partir de normativas que permiten su integración a la escuela, direccionadas por la Constitución Política de 1991 y orientaciones del MEN, como la circular No 16 del 2018; la cual reguló los procesos educativos para acceder al sistema educativo colombiano, el decreto 1288 de 2018, que continuo la flexibilización escolar con la validación de los grados cursados y actividades académicas

de nivelación; directrices establecidas con el objeto de atender la educación de los niños y jóvenes migrantes, específicamente de la hermana república de Venezuela. Esta situación, se convierte en un desafío socioeducativo ante la confluencia cultural, sin la debida preparación de los actores educativos, obligando al análisis de las interacciones en la diversidad cultural como dinámicas naturales de los contextos escolares actuales.

En consecuencia, la escuela debe repensar su función social y propiciar el encuentro de la diversidad cultural entre los sujetos, promover la perspectiva democrática ante la convergencia de la multiculturalidad propia de esta época, reconociendo, valorando y respetando a todos los estudiantes; siendo necesario considerar lo qué se enseña, cómo se enseña, por qué, para qué y con qué se enseña, aspectos que corresponden al currículo (Correa, 2007) y que ante la confluencia de la diversidad cultural se hace indispensable la revisión de los diferentes modelos curriculares implicados. De esta manera, se puede responder con estrategias oportunas y eficientes que vayan más allá del amparo normativo, procurando la sociabilidad de los sujetos en interacción, el compromiso sensible de los docentes, la adecuación institucional de planes y programas educativos coordinados con los diferentes estamentos formativos, para lograr la construcción de un modelo educativo en armonía con la diversidad cultural.

Teniendo en cuenta que según la Ley General de Educación en Colombia “El currículo es el conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías, y procesos que contribuyen a la formación integral; incluyendo los recursos humanos, académicos y físicos para llevar a cabo el proyecto educativo institucional” (Ley 115 de 1994), entonces el

currículum debe contribuir a la formación integral en la escuela, ir más allá de los contenidos curriculares. De igual forma, Tobón (2013) lo concibe como un “Marco de reflexión-acción que intenta generar espacios educativos para la formación de personas integrales, integrales y competentes” (p.23), dejando claro, que la finalidad educativa es la formación integral y desarrollar las competencias esperadas; que de acuerdo con esta reflexión corresponde con la necesidad de un diseño curricular contextualizado con la diversidad cultural que caracteriza la educación actual, que se encuentre dispuesta y preparada para afrontar los cambiantes retos del entorno.

Para Castellanos (2013) una educación basada en competencias implica un aprendizaje constante y permanente que permite la formación con conocimientos actualizados para el desarrollo integral de las personas a lo largo de la vida. De esta forma, la educación permanente se constituye en una necesidad que establece la sociedad en evolución, por lo tanto, todas las personas requieren desarrollar este tipo de competencias para que puedan enfrentarse a los nuevos desafíos que le permitan “aprender en un amplio abanico de situaciones y circunstancias a lo largo de la vida, más allá de lo que ya se ha aprendido en el periodo de escolarización obligatoria...” (Coll *et al.*, 2018, p.28). La perspectiva de una educación permanente se asocia con los requerimientos actuales, donde se demanda el desarrollo de competencias sin límites espaciales y temporales, para que las transformaciones no sean motivo de rezago y en consecuencia de brechas sociales, porque la educación permanente, en un currículo por competencias abierto a la diversidad cultural, aporta resiliencia para que los sujetos afronten las adversidades propias de las so-

ciedades interculturales porque según, Belando-Montoro (2016) facilita la adaptabilidad.

La apertura del currículo a la diversidad cultural pretende considerar la justicia curricular en cuanto a la representación de todos los estudiantes, teniendo en cuenta sus diferencias y la valoración de sus múltiples potencialidades y capacidades. Según la UNESCO (2019) negar la educación a migrantes es perder en inclusión. De acuerdo a ello, considera Gimeno Sacristán (2010) “es importante considerar la pluralidad cultural de las sociedades actuales que choca con la uniformidad de los currículos, de tal forma que cuando no representan los intereses o el reflejo de la cultura escolar se pueden desarrollar actitudes negativas” (p.15). En consecuencia, no bastaría con incluir contenidos que atiendan la diversidad cultural, ya que se requiere permear el currículo, donde se enriquezca con la reflexión educativa y posibilite desarrollar nuevas experiencias positivas ante la diversidad cultural como proceso de transformación en la composición tradicional de las escuelas y en donde la educación basada en competencias relacionadas con la valoración cultural son determinantes para aportar en contextos educativos interculturales, convirtiéndose en un desafío educativo.

El proceso enseñanza-aprendizaje en la sociedad actual

La educación es el medio para lograr el desarrollo de la sociedad. Desde la atención educativa a la diversidad humana, se debe configurar una cultura colaborativa y tolerante, donde las interrelaciones tengan consecuencias sociales positivas. En este sentido, el papel que cumple el docente es determinante para aportar en la estructuración de la interculturalidad

positiva; considerar que las transformaciones partan de la conciencia crítica reflexiva sobre la evolución de una sociedad históricamente injusta; porque el sujeto de derechos se hace en el mundo como ser que se expresa partiendo de su reflexión y sentir desde su influencia con las relaciones contextuales (Magendzo, 2008). Desde esta perspectiva, se requiere el compromiso de “un nuevo tipo de maestro, capaz de movilizar pedagógicamente la interculturalidad como nueva forma de relacionamiento y trámite de la diversidad étnica y cultural en el mundo escolar” (Castillo, *et al.*, 2005, p.42) para que desarrolle prácticas educativas acordes con el acogimiento de la diversidad cultural, con metodologías cooperativas que repercutan en mejores condiciones socioeducativas.

La inmigración poblacional presenta sus implicaciones transversales en la sociedad escolar. En el campo educativo, es un desafío emergente y a la vez un derecho que se puede convertir en una oportunidad de crecimiento y aprendizaje personal y social. La educación para el cambio y la contextualización con la realidad cultural amerita la reconfiguración de metodologías activas que posibiliten el aprendizaje por competencias que contribuyan a construir sociedades respetuosas de las diferencias y que se enriquezcan de ellas. La diversidad cultural en el aula, requiere de prácticas docentes pertinentes que promuevan la cohesión social del grupo, para aprender a aprender en la realidad social que requiere de espacios dialógicos que promuevan la democracia escolar.

Por tanto, el docente debe asumirse como profesional de la educación, convertirse en un activo cuestionador de su práctica, que valore críticamente las diferentes teorías educativas y de acuerdo a ello, efectúe un reconocimiento del contexto escolar, ya que en palabras

de Díaz Barriga (2014) “el alumno está esperando que el docente diseñe estrategias de aprendizaje y la creación de las condiciones que permitan resolver su problema educativo”. Por consiguiente, se hace indispensable que el maestro se encuentre formado de manera adecuada para que pueda responder a las transformaciones sociales (Criollo, 2018) que reconozca las problemáticas educativas contextuales y genere aportes que permitan la reestructuración de su trabajo. Para lo cual se deben ajustar modelos pedagógicos y revisar las teorías cognitivas para responder a la realidad educativa; cambiar las miradas poco flexibles, el modo de pensar, emplear desde su práctica la competencia intercultural para que manifiesten sensibilidad en la atención de los estudiantes de origen extranjero.

Plantea Aravena *et al.* (2019) “la educación enfrenta el desafío de formar niños y jóvenes desde una mirada intercultural, en que estos puedan relacionarse académica y socialmente con personas de otras culturas” (p.12). Por lo tanto, ante las condiciones étnicas del país y las actuales que determina la migración, conviene avanzar en los procesos de enseñanza-aprendizaje centrados en la educación intercultural que sostiene Leiva (2008) es un desafío pedagógico que procura emplear la diversidad cultural como oportunidad y riqueza (p.2) y en la que los profesionales de la educación no pueden quedarse atrás en su intención por mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje con aportes que conduzcan a la transformación de la educación, para que corresponda al mundo actual y al del mañana, considerando el desarrollo pleno del ser humano.

En consecuencia, los profesores al ser responsables de la educación, necesitan adaptarse a las circunstancias que establece la globa-

lización cultural, asumiendo el compromiso histórico de educar hoy al hombre del mañana, capaz de aprender en la diferencia, de adaptarse a los nuevos contextos, por tanto, le corresponde la función social de educar con calidad, en un mundo flexible, cambiante y diverso, propio de una sociedad multicultural globalizadora que requiere de la colaboración y tolerancia para el desarrollo de competencias que valoren las diferencias culturales ajustando el proceso de enseñanza-aprendizaje a la realidad contextual en que ejerce su función social, facilitando la formación en competencias y el desarrollo de habilidades y actitudes que son importantes para los procesos de enseñanza-aprendizaje en las particulares del aula con diversidad cultural, donde las interrelaciones constituyen el mejor camino para la democratización de las prácticas educativas; siendo indispensable desde esta perspectiva, la educación permanente por parte de los docentes y agentes educativos para la planificación y desarrollo de currículos por competencias ajustados a las nuevas demandas educativas.

De acuerdo con la sociedad actual, el currículo y los procesos de enseñanza-aprendizaje requieren de reconfiguraciones permanentes, donde las competencias sean redefinidas acorde a las necesidades contextuales. En esta medida, se valida la importancia del aprendizaje permanente como competencia a desarrollar no solo por parte del estudiante, sino también del maestro, para que ambos desarrollen los mejores resultados. Por tanto, la planeación de la clase debe ajustarse constantemente a partir de la reflexión y los resultados de aprendizaje, las prácticas pedagógicas deben centrarse en la comunicación y participación de todos los estudiantes en reconocimiento de la condición humana diversa, la evaluación del aprendizaje requiere ser vista como un ciclo sin prisa

que marca la continuación de una meta permanente, además de tener presente las particularidades de estilos y ritmos de aprendizaje.

Por otra parte, el fomento de competencias que demanda actualmente la sociedad en el campo personal, social y profesional amerita, además de atender la normatividad vigente, también que se cuestione y reflexione conjuntamente a todos los actores educativos, sobre la propuesta curricular que fundamente la institución de acuerdo con las particularidades de la comunidad educativa. Determinar las metodologías activas que mejor favorezcan su desarrollo, como también las habilidades y destrezas a fomentar como trabajo coordinado soportado en las experiencias a nivel interno y externo de los procesos de enseñanza-aprendizaje y en donde “los objetivos del proceso formativo por competencias deben contemplar los logros que se desean alcanzar” (Cejas *et al.*, 2019, p.98). Si la institución determina que pretende trabajar la educación intercultural; además, desarrollar las competencias que la propicien “los docentes deben conocer qué es y qué implicaciones puede tener en su práctica diaria” (Cañón, 2014, p.143).

De la misma manera, en contextos con diversidad cultural, la planeación educativa debe considerar elementos propios de las diferencias culturales y que pueden afectar el aprendizaje. Por consiguiente, es indispensable que se desarrollen prácticas evaluativas contextualizadas con el ambiente social escolar, caracterizadas por “una actitud básica positiva y de comprensión, que determinen resultados incluyentes y no excluyente” (González, 2015, p. 35), lo cual amerita de la sensibilidad profesional del docente para evitar actitudes de los estudiantes, que conduzcan a la desmotivación por el estudio, la deserción

escolar, la repitencia y reprobación; por lo que es indispensable en los procesos evaluativos, una mirada alejada de la perspectiva técnica y reduccionista de la diversidad cultural.

En la medida en que las competencias adquieren sentido en la experiencia o contexto y este último es un factor a considerar al momento de planear las metodologías, establecer los currículos y evaluar los aprendizajes, requiere de una postura formativa como proceso integral mediado por factores condicionantes y cuyo análisis reflexivo por parte del docente puede influir positivamente en el aprendizaje y las prácticas pedagógicas. Por tanto, la evaluación de los aprendizajes en contextos educativos con diversidad cultural desde el análisis crítico reflexivo, puede proporcionar elementos que permiten generar posibilidades de mejora mediante la regulación de procesos valorativos, partiendo del conocimiento del modelo educativo de cada cultura.

En consecuencia, además de la incorporación de contenidos que desarrollen las competencias interculturales requeridas para mejorar el intercambio de saberes y la socialización del grupo culturalmente diferente, se debe revisar la estructuración de los saberes presentes en los diversos modelos educativos que corresponden a la preparación de los estudiantes, para que sean valorados en conjunto con los saberes curriculares estandarizados en el sistema educativo y de esta manera establecer evaluaciones democráticas que no lleguen a sesgar las particularidades e identidades culturales.

Para la supervivencia de la sociedad debemos ser conscientes de las múltiples dimen-

siones que tiene la globalización y el rol que asumimos como formadores implicados en ella, teniendo como base las tendencias de la educación del siglo XXI. La responsabilidad social es el compromiso que se tiene con las demás personas, como miembros de una sociedad, como responsables de la educación del ciudadano de hoy y del futuro, se debe tener presente la formación integral de los estudiantes, de acuerdo con la realidad contextual de una sociedad cambiante que requiere cada vez más de profesionales críticos y participativos que aporten con acciones pertinentes a las realidades complejas, mediante el conocimiento, la creatividad y la innovación, en un entorno globalizado al que debe responder, desarrollando transformaciones sociales, lo cual se requiere que sea “sensible ante los problemas y las carencias de la sociedad, que demanda a la vez una actitud proactiva para buscar soluciones...” (Hernández, *et al.*, 2015, p.99) a las grandes desigualdades y vulnerabilidades.

CONCLUSIONES

El encuentro cultural que se suscita en las aulas escolares ante el fenómeno migratorio, amerita del análisis y la comprensión de las particularidades y necesidades de los estudiantes inmersos en las dinámicas interculturales.

Las instituciones educativas colombianas requieren medidas curriculares que permitan seguir avanzando hacia una educación intercultural, promover espacios inclusivos y democráticos, con docentes que actúen como mediadores interculturales para el desarrollo personal y social de los escolares, en el marco de una educación para todas las culturas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aravena, O., Riquelme, P., Mellado, M., y Villagra, C. (2019). Inclusión de Estudiantes Migrantes en la Región de la Araucanía, Chile: Representaciones desde los Directivos Escolares. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*. 13(1), pp. 55-71
<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782019000100055>
- Belando, M. (2016). La Educación Superior del Siglo XXI desde la Perspectiva Europea del Aprendizaje a lo Largo de la Vida. Implicaciones para la Formación del Profesorado Universitario. Coords. Cobos, D., Gómez, J y López, E. *La Educación Superior en el Siglo XXI: Nuevas Características Profesionales*. Coords. pp. 35–49. UMET Press.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6140214>
- Beneitone, P., Esquetini, C., González, J., Maletá, M., Siufi, G., y Wangenaar, R. (2007). *Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina. Informe Final – Proyecto Tuning- en América Latina 2004-2007*. Universidad de Deusto. ISBN: 978-84-9830-645-3. <http://www.deusto-publicaciones.es/deusto/pdfs/tuning/tuning05.pdf>
- Cañon, R. (2014). Recursos y actividades para trabajar la educación intercultural en el aula de educación infantil y de educación primaria. *Respuesta educativa a la población inmigrante: la educación intercultural*. pp. 141-178. Universidad de León.
https://www.researchgate.net/publication/260767162_Recursos_y_actividades_para_trabajar_la_educacion_intercultural_en_el_aula_en_Ed_Infantil_y_Ed_Primaria
- Castellanos, N., Morga, L., y Castellanos, A. (2013). *Educación por competencia; hacia la excelencia en la formación superior*. Red Tercer Milenio.
http://190.57.147.202:90/xmlui/bitstream/handle/123456789/719/Educacion_por_competencias.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Castillo, E., Hernández, E., y Rojas, A. (2005). Los Etnoeducadores: esos nuevos sujetos de la educación colombiana. *Revista colombiana de Educación*. (45) pp. 38-54.
DOI: <https://doi.org/10.17227/01203916.7716>
- Castro, M. (2020). ¿Qué medidas se han implementado para la inclusión de personas migrantes venezolanas en Perú? Prácticas y desafíos. Centro de Desarrollo Económico. *Equilibrium CenDE*. <https://equilibriumcende.com/reporte-1-marzo-2020/>
- Cejas, M., Rueda, M., Cayo, L., y Villa, L. (2019). Formación por competencias: Reto de la educación superior. *Revista de Ciencias Sociales, XXV* (1), pp. 94-101.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28059678009>

Coll, C., Mauri, T., Colomina, M., Engel, A., Oller, J., Onrubia, J., y Rochera, M. (2018). Hacia una educación distribuida e interconectada. Algunas implicaciones para la formación de los docentes. En Lleixà, T. Gros, B. Mauri, T. Medina, J. (Eds). *Educación 2018-2020, Retos, Tendencias y Compromisos*. pp. 27–32. Barcelona: IRE-UB
http://www.ub.edu/ire/wp-content/uploads/2018/06/IRE-UB_Educacion_2018-2020_CAST.pdf

Constitución Política de Colombia [Const]. Art. 13. 7 de julio de 1991 (Colombia).

Correa, C. (2007). *Desplazamiento e inclusión: construcción de currículos inclusivos, integrales, integrados y contextuales*. Ed. Magisterio.

Criollo, M. (2018). Competencias del docente del Siglo XXI. Revista Vinculando.
<https://vinculando.org/educacion/competencias-del-docente-siglo-xxi.html>

Decreto 1288 de 2018 [Presidencia de la República]. Por el cual se adoptan medidas para garantizar el acceso de las personas inscritas en el Registro Administrativo de Migrantes Venezolanos a la oferta institucional y se dictan otras medidas sobre el retorno de colombianos. 25 de julio de 2018.
<http://es.presidencia.gov.co/normativa/normativa/DECRETO%201288%20DEL%2025%20DE%20JULIO%20DE%202018.pdf>

Díaz, A. (2014). *Currículum en Educación. Cambios curriculares en la formación inicial de docentes*. [video] <https://www.youtube.com/watch?v=lqkwqVzxjw0>

Gimeno, J. (2010). La función abierta de la obra y su contenido. *Sinéctica*. (34), pp. 11-43,
<https://www.redalyc.org/pdf/998/99815691009>

González, I. (2015). *Estudio exploratorio acerca del vínculo entre la sensibilidad intercultural del maestro y la presencia del alumnado de origen extranjero en la escuela*. [Tesis doctoral, Universidad autónoma de Barcelona].
https://ddd.uad.cat/pub/tesis/2015/hdl_10803_312853/igm1_de1.pdf

Hernández, I., Alvarado, J., y Luna, J. (2015). Responsabilidad social en la relación universidad, empresa, Estado. *Educación y Educadores*. 18 (1), pp. 97-110. DOI: 10.5294/edu.2015.18.1.6

Lago, D. y Ospina, R. (2015). Diseño curricular basado en competencias: El caso del Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad de Cartagena. I Encuentro Internacional Universitario. *El Currículo por competencias en la Educación Superior*. Editor. Carrillo, G. (pp. 15-38) http://cdn02.pucp.education/academico/2015/09/01094909/curriculo_competencias.pdf

Ley 115 de 1994. Por la cual se expide la Ley General de Educación. 8 de febrero de 1994.
D.O. No. 41214.

Leiva, J. (2008). Interculturalidad, gestión de la convivencia y diversidad cultural en la escuela: un estudio de las actitudes del profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación*. 46(2), pp. 1-14. <https://rieoei.org/historico/deloslectores/2297Leivav2.pdf>

Magendzo, A. (2008). Ideas-fuerza y pensamiento de la educación en derechos humanos en Iberoamérica. *Pensamiento e ideas-fuerza de la educación en derechos humanos en Iberoamérica*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura UNESCO, Organización de Estados Iberoamericanos OEI. <https://www.sedh.gob.hn/documentos-recientes/197-pensamiento-e-ideas-fuerza-de-la-educaci%C3%B3n-en-derechos-humanos-en-iberoam%C3%A9rica/file>

Ministerio de Educación Nacional MEN. (2006). Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas. Guía sobre lo que los estudiantes deben saber y saber hacer con lo que aprenden. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-340021_recurso_1.pdf

Ministerio de Educación Nacional MEN. (2018). Circular Conjunta N°16 de 2018. Instructivo para la atención de niños, niñas y adolescentes procedentes de Venezuela en los establecimientos colombianos. https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-368675.html?_noredirect=1

Ruiz, J. (2000). Teoría del currículum. *Diseño. Desarrollo e Innovación Curricular*. Editorial Universitas.

Tobón, S. (2017). Formación integral y competencias. *Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación*. Ecoe ediciones. CIFE.

UNESCO. (2001). *Declaración de la Unesco sobre la diversidad cultural*. http://www.oas.org/es/sla/ddi/docs/afrodescendientes_instrumentos_internacionales_Declaracion_Universal_UNESCO_diversidad_cultural.pdf.

UNESCO. (2019). *Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo. Migración, Desplazamiento y Educación*. <https://es.unesco.org/news/ninos-migrantes-y-refugiados-del-mundo-podrian-llenar-medio-millon-aulas-segun-informe>.

Lineamientos pedagógicos para el fortalecimiento de la evaluación de desempeño docente en el distrito de Turbo, Colombia

Pedagogical guidelines for strengthening teacher performance evaluation in the district of Turbo, Colombia

 Jarrison Caicedo¹   Leonardo Díaz²

¹Universidad Metropolitana de Educación, Ciencia y Tecnología. Ciudad de Panamá, Panamá

²Universidad del Sinú. Montería, Colombia

Recibido: 02/02/2022

Revisado: 23/05/2022

Aceptado: 07/06/2022

Publicado: 01/07/2022

RESUMEN

A través de la historia se ha comprobado que una de las formas de mejorar la calidad educativa de los países, es a través del perfeccionamiento de los sistemas de carrera docente, sobre todo en el componente donde se aplica el proceso evaluativo de su desempeño que, a su vez contribuya al desarrollo profesional del profesorado. El objetivo de este artículo consiste en hacer una reflexión teórico-conceptual de la evaluación de desempeño que se aplica a los docentes y, la influencia que esta ejerce sobre su crecimiento profesional; lo anterior con la intención de hacer una sinopsis parcial o definitiva del discurso desde el punto de vista del autor, obviamente partiendo desde el punto de vista de los postulados varios autores y la revisión de la literatura existente de las variables evaluación de desempeño, desempeño docente, lineamientos pedagógicos y desarrollo profesional. La información se recabó mediante una búsqueda documental en publicaciones de revistas científicas y repositorios digitales; se establecieron criterios de búsqueda para el rastreo de la información como ubicar las publicaciones sobre las variables, y delimitarlas de acuerdo al tema de cada una. Se concluye de manera reflexiva que varios autores proponen la necesidad de implementar sistemas de carrera docente eficientes para el fortalecimiento de la evaluación de desempeño a través del diseño de lineamientos pedagógicos con los que pueda aplicarse la evaluación óptimamente y poder así contribuir al desarrollo profesional de los maestros. **Palabras claves:** Lineamientos pedagógicos, evaluación de desempeño, desempeño docente, desarrollo profesional.

ABSTRACT

Throughout history it has been proven that one of the ways to improve the quality of education in countries is through the improvement of teaching career systems, especially in the

component where the performance evaluation process is applied, which in turn contributes to the professional development of teachers. The objective of this article is to make a theoretical-conceptual reflection on the performance evaluation applied to teachers and the influence it has on their professional growth, with the intention of making a partial or definitive synopsis of the discourse from the author's point of view, obviously starting from the point of view of the postulates of several authors and the review of the existing literature on the variables performance evaluation, teacher performance, pedagogical guidelines and professional development. The information was collected through a documentary search in publications of scientific journals and digital repositories; search criteria were established for tracking the information such as locating the publications on the variables, and delimiting them according to the topic of each one. It is reflexively concluded that several authors propose the need to implement efficient teaching career systems for the strengthening of performance evaluation through the design of pedagogical guidelines with which the evaluation can be optimally applied and thus contribute to the professional development of teachers. **Keywords:** Pedagogical guidelines, performance evaluation, teacher performance, professional development.

INTRODUCCIÓN

Los sistemas educativos en aras de lograr la transformación social y cultura de su entorno buscan el mejoramiento de la calidad educativa implementando mecanismos estratégicos como la evaluación de desempeño docente, ya que se considera un elemento concluyente en el proceso de formación de los ciudadanos. De hecho, Martínez-Chairez, Guevara-Araiza, y Valles-Ornelas (2016) consideran que el desempeño docente es un factor determinante para la calidad educativa, por eso ésta siempre va a estar expuesta en una plataforma de discusión académica, donde su propósito principal será impulsar el desarrollo económico y social de los ciudadanos.

A partir de lo anterior, la evaluación de desempeño se incluye como herramienta de medición, comprobación y cumplimiento, mas no como proceso de formación, seguimiento y retroalimentación de la práctica pedagógica

(Niño, 2001). La misma autora, hace una retrospectiva sobre la evaluación de desempeño develando la manera cómo surgió y se ha implementado, refiere que: en los años setenta se ha enfocaba en la medición, la objetivación, y el auge de la tecnología educativa; hacia los años ochenta afloran las prácticas evaluativas con enfoque formativo, sin embargo, la evaluación de los maestros se convierte en un mecanismo de control o vigilancia; y en los años noventa, se instaura un Sistema Nacional de Evaluación de la Educación (SNEE) que pretende garantizar la calidad de la enseñanza y desempeño profesional docente.

En la literatura versada en términos de la evaluación de desempeño, se encuentra que algunos autores consideran que “la evaluación no puede reducirse a un examen para medir de manera cuantitativa unas competencias en las distintas áreas del conocimiento” (Niño, 2001); aludiendo a la evaluación del desempeño docente, esta podría estar encaminada a

la reflexión crítica constante para hacer configuraciones significativas a la práctica educativa, partiendo de una formación pedagógica e investigativa, la contextualización de la acción educativa, y la innovación pedagógica.

Es importante recalcar que uno de los objetivos de la evaluación del desempeño docente surge con el fin de contribuir al mejoramiento del desarrollo profesional, la cual debe implementarse como una práctica formativa que aporta insumos para lograr la reflexión crítica de su labor profesional, para ello, el acompañamiento pedagógico fundamentado en unos lineamientos se presenta como una opción promisoriosa.

Este artículo tiene como propósito hacer un acercamiento teórico-conceptual de la evaluación de desempeño de los docentes y la contribución que esta hace a su desarrollo profesional.

Contexto histórico e investigativo de la evaluación de desempeño

A continuación, se dan a conocer algunas publicaciones que exponen el contexto histórico de la evaluación de desempeño:

La ponencia de Valdés (2000) sobre la evaluación de desempeño docente presenta un grado de similitud con esta tesis doctoral en cuanto a que coinciden en considerar que el verdadero sentido de la evaluación radica en fortalecer la práctica pedagógica del docente, permitir su desarrollo profesional, y que no debe contemplarse como una estrategia de control y vigilancia que impide la formación y profesionalización del maestro. Por otro lado, se puede apreciar que no se estableció en las etapas descritas alguna metodología que desarrollara la evaluación de los docentes de manera imparcial, concisa y detallada.

Lo que quiere decir que no se visionó una propuesta dirigida al fortalecimiento del sistema de evaluación de desempeño docente. Lo anterior sirve como referente para el objetivo que persigue la presente tesis doctoral.

Los autores Cruz, Hincapié y Rodríguez (2020) mediante su obra *Profesores a prueba: claves para una evaluación docente exitosa* contribuyen a esta investigación algunos elementos importantes que se relacionan con la necesidad de proponer algunas formas o estrategias esenciales para la implementación de un sistema de evaluación docente, el cual buscará siempre la efectividad de su desarrollo mediante el continuo mejoramiento de la profesión docente a través de la confiabilidad y validez del sistema. Así como existen cinco claves para una evaluación docente exitosa, con este trabajo se pretende proponer algunos lineamientos pedagógicos que ayudarán a optimizar la evaluación de desempeño y a su vez contribuir al desarrollo profesional del docente.

Maussa (2011) por su parte realizó un artículo acerca de la evaluación de desempeño y su aporte al desarrollo profesional y personal del docente, aportando a este estudio la coherencia que teóricamente hacen sobre el desempeño docente, el cual se asume como la integración de procesos y hallazgos, producto de la evaluación, que facilitan la práctica pedagógica del docente. Tácitamente, el desarrollo profesional es definido como la actividad pedagógica que realiza el docente dentro de un contexto educativo determinado.

La investigación que desarrolla Cárdenas (2015) acerca de un análisis crítico del sistema de evaluación del desempeño profesional docente, aporta de manera sucinta las recomendaciones que se hacen a las autoridades

educativas para que revisen los procedimientos que se aplican para llevar a cabo la evaluación del desempeño docente, para que sea más efectiva y retroalimentadora desde una perspectiva técnico-pedagógica. Ya que en esta investigación también que quiere sugerir unos lineamientos pedagógicos para fortalecer la evaluación del desempeño docente.

El artículo de Tantaleán, Vargas y López (2016) que trata sobre el monitoreo pedagógico en el desempeño profesional docente, contribuye con el discurso teórico que emplea acerca del entrenamiento pedagógico que no poseen algunos directivos encargados de la evaluación del desempeño de los docentes en las instituciones para retroalimentar y hacer un adecuado acompañamiento durante el proceso evaluativo. De acuerdo a lo anterior, se puede apreciar que en ninguno de los países tomados como población para la investigación se cuenta con unos lineamientos pedagógicos para poner en práctica la evaluación del desempeño docente en las instituciones educativas.

Los anteriores antecedentes, muestran el tratamiento que en materia investigativa se ha realizado sobre la evaluación de desempeño docente; se infiere que esta debe abandonar el enfoque relativo a la inspección y vigilancia que reduce las capacidad reflexiva del docente sobre su praxis educativa, es decir, pasar a convertirse en un paradigma que permita la formación, la comprensión, el análisis y la criticidad de la práctica pedagógica con fines a facilitar el desarrollo profesional mediante procedimientos o acompañamiento pedagógico.

DESARROLLO

Describiendo el entorno de la evaluación de desempeño

En la actualidad una preocupación que se ha vuelto tendencia en la mayoría de los sistemas educativos de América y Europa es la evaluación docente, debido a que el desempeño de los docentes se pone en tela de juicio por la insuficiencia por los resultados de las pruebas internacionales estandarizadas, las incertidumbres de los participantes sobre los mecanismos de implementación, los problemas técnicos de la evaluación, las angustias y miedo al proceso mismo.

En los países de Latinoamérica, la evaluación docente se ubica en tres estamentos: postulante, de formación y de desempeño, de ahí, que cada uno de acuerdo a sus políticas educativas plantea la aplicación de cada una (Pearlman et al., 2004). Se manifiesta además que en la región hay que tomar decisiones importantes con respecto a la evaluación de desempeño docente, para que ésta se incluya como proceso integrador que contribuye al fortalecimiento de la profesión docente y mejoramiento de la calidad educativa.

Al presente, la cuestión sobre la evaluación de desempeño docente en América Latina ha provocado que los países se dividan en dos grandes grupos (Alianza del Pacífico y Alianza Bolivariana) por la forma como se implementa y lo que se hace con los resultados.

Los países de la Alianza del Pacífico integrada por países como Colombia, Chile y Perú implementan una evaluación de desempeño a sus docentes considerando que aquellos que no obtengan un nivel satisfactorio durante dos años consecutivos deberán ser retirados del servicio educativo. De tal modo, que se hace la evaluación como requisito para permanecer en la carrera magisterial, obviando el principio de desarrollo de la profesión docente, el cual debe ser cubierto por un proceso evaluativo integrador con lineamientos pedagógicos bien fundamentados.

En cuanto a los países de la Alianza Bolivariana donde hacen parte Cuba, Venezuela, Bolivia y Ecuador, efectúan una evaluación de desempeño que no representa ningún tipo de despido para los maestros, ésta les permite ascender en el escalafón, se tienen en cuenta méritos laborales y no hay consecuencias que se puedan consagrar para aquellos que obtengan resultados insuficientes.

En algo coinciden las dos alianzas, y es que evaluar a los docentes es una forma de mejorar la calidad de la educación y hacer gestión escolar. A pesar que son muchas las acciones que se deben ejecutar para lograrlo, no obstante, el modo como se lleva a cabo el proceso evaluativo causa cierto traumatismo de tipo laboral entre sus participantes (Ilizaliturri, 2016).

De acuerdo con el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (OREALC), se afirma que el desempeño docente debe estar fundamentado en los principios de profesionalización, que contextualice la labor atendiendo a necesidades educativas reales y propias del entorno donde se lleva a cabo la práctica pedagógica. De donde resulta que, para evaluar al docente, es convenient-

te hacerlo por medio de un acompañamiento pedagógico fundamentado en un esquema programático y procesual (OREALC, 2013).

En otro sentido dice la UNESCO (2007) que el modelo de evaluación de desempeño docente que se aplica en la mayoría de los países, se toma como base para el incremento salarial y la promoción en el escalafón docente. Esta forma de implementarla contribuye al mejoramiento de las condiciones laborales del docente otorgando estímulos externos, sin embargo, requiere de acciones permanentes porque carece de lineamientos claros, coherentes y bien fundamentados desde lo normativo, teórico y práctico, es decir, no se ofrecen aspectos metodológicos con los que se pueda implementar óptimamente para que los resultados que salgan de ella contribuyan al desarrollo profesional y mejorar la calidad educativa.

En lo que se refiere a Colombia, la evaluación de desempeño docente está relacionada con la calidad educativa, puesto que según los expertos y el Estado debe generar un ámbito de reflexión permanente entre los participantes, ofreciendo posibilidades para el crecimiento personal y desarrollo profesional de los maestros, también, contribuir a la efectividad del proyecto educativo institucional dirigiendo adecuadamente la enseñanza y liderando procesos pedagógicos en las aulas (Lozano, 2008). Se convierte entonces en un recurso para el mejoramiento de la educación con calidad involucrando las instituciones, secretarías, políticas públicas, niños y jóvenes.

De acuerdo a la normatividad colombiana, la evaluación de desempeño es definida como un proceso permanente que permite hacer una valoración del quehacer pedagógico del educador destacando sus capacidades y com-

petencias funcionales o comportamentales (Decreto No. 1278, 2002). Dichos resultados servirán para formular planes de mejora favorables para el docente o la institución. En resumidas palabras, se caracteriza por ser un proceso continuo, sistemático, basado en evidencia y orientado al mejoramiento, pero con firmes convicciones burocráticas orientadas a rendir cuentas sobre la labor profesional. Según el Decreto 1278 de 2002 emitido por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN), los docentes nombrados en propiedad y que cuentan con un tiempo de servicio igual o superior a tres meses continuos o discontinuos en un establecimiento educativo, son sometidos a la evaluación de desempeño con el propósito de verificar los niveles de idoneidad y eficiencia, identificar fortalezas y oportunidades de mejora, establecer planes de desarrollo personal y profesional, y por último mejorar la calidad de la educación. En la Guía No. 31, Directivas Ministeriales No. 8 de 2008 y No. 26 de 2010 (MEN, 2010) se propone que se realicen encuentros periódicos entre evaluado y evaluador con el fin de llevar a cabo un seguimiento al proceso de la evaluación docente, sin embargo, no se recomienda un procedimiento o acciones concretas para que este seguimiento pueda tener fundamento en la norma y hacerse práctico durante la evaluación.

En consecuencia, se hacen necesario investigar sobre la configuración de unos lineamientos pedagógicos para el fortalecimiento de la evaluación de desempeño docente que contribuya a su desarrollo profesional. Porque de acuerdo con Mateo (2000), una de las limitaciones que se presenta en la evaluación docente está relacionada con el procedimiento para su desarrollo y, porque no se incluye en los protocolos la autoevaluación como instrumento de autorreflexión donde el docente hace un

juicio valorativo sobre el proceso evaluativo y el cumplimiento de sus funciones laborales.

En el distrito de Turbo-Antioquia, se recogen todas las afirmaciones mencionadas sobre la evaluación de desempeño docente, partiendo de que ésta, genera cierta tensión entre los evaluados al considerarla una herramienta de instrumentalización dedicada a revisar o supervisar la labor que ejecutan en el establecimiento educativo, presentando evidencias de su trabajo y recibiendo una calificación por la labor ejecutada. De ello resulta que no se reconoce el aporte significativo que ésta hace al ejercicio de la profesión, y que se convierte en una necesidad del sistema colombiano por la búsqueda constante de la calidad educativa.

La secretaria de educación y cultura de Turbo (SED), desde el área de Calidad Educativa aplica la evaluación de desempeño a los docentes y directivos nombrados por el Decreto No. 1278; hasta el año 2021 se evaluaron 411 docentes. Anualmente, se establece el proceso de la evaluación de desempeño en el que se organiza y divulgan las acciones emanadas en las directrices que ordena el MEN. En cuanto a la responsabilidad atribuida a los rectores se encuentra la socialización del proceso de evaluación y la generación de acuerdos con los docentes en cuanto a las evidencias e instrumentos a recopilar (Resolución No. 534, 2020), aunque, no hay claridad sobre las orientaciones que puedan ser llevadas a cabo para organizar y desarrollar el proceso.

En varias de las reuniones que realiza la SED desde el área de Calidad Educativa, los docentes han manifestado algunas dificultades que se vienen presentando con el desarrollo de la evaluación de desempeño, las cuales se relacionan con falta de criterios

claros para realizar el pacto al inicio del año escolar, no se evidencia un seguimiento pedagógico con parámetros o lineamientos que guíen la evaluación, y que se denotan inconformidades para emitir juicios sobre la calificación (Actas No. 005 y No. 012, 2020).

¿Qué es desempeño docente?

Como dice Barrientos (2014) el desempeño docente se ha vuelto el reflejo de todo lo que ocurre dentro del proceso educativo, que ha dado mucha relevancia a la modelación de una actitud académica e interiorización de datos, en vez de optar por el enfoque humanista de la educación. Coinciden en lo anterior Martínez y Lavín (2017) afirmando que el desempeño docente son todas aquellas tareas o destrezas que le son inherentes a su labor profesional o quehacer pedagógico, el cual tomará rigor en la medida que se interrelacionen los componentes que se le asignan a través de la ejecución de la tarea educativa.

No obstante Castro, Peña y Pesca (2018) declaran que, por medio de la movilización de herramientas cognitivas profesionales, usadas para cumplir funciones y desarrollar metodologías didácticas, se puede hacer una valoración del desempeño docente ubicado en un contexto determinado que defina su misión profesional. Dicha movilización se entenderá como el proceso para poner en práctica sus capacidades y obligaciones que permitan integrar los componentes que se topan durante el concurso de la práctica pedagógica definida por su buen desempeño. Aunque para el MEN (2008) el desempeño laboral de los docentes se desprende de la puesta en marcha profesionalmente de las competencias que son expresadas en cualidades y actitudes medibles que ayudan al de-

sarrollo de los procesos institucionales y misionales del Proyecto Educativo Institucional.

¿Qué es evaluación de desempeño?

Atendiendo a la razón que las personas, en especial los docentes, son quienes representan la esencia de las organizaciones educativas y, por ende, contribuyen a la calidad, a su desarrollo profesional, al fortalecimiento de la labor ejecutada y las competencias puestas en escena con cada acción realizada (Chiavenato, 2011).

Cuando se habla de evaluar el desempeño, se hace referencia a la valoración que se realiza en el cumplimiento de las funciones, tareas y deberes que tiene una persona, incluyendo el rendimiento de las metas alcanzadas respecto al cargo que ejecuta en un lapso definido. Aquí, se hace gran énfasis a la evaluación de desempeño del docente como aquel proceso que permite indagar acerca de juicios de valor resultantes del cumplimiento de las responsabilidades profesionales durante la práctica pedagógica.

Plantea Valdés (2000) que la evaluación del desempeño debe proporcionar al docente un espacio de reflexión permanente para la mejora de la realidad educativa, dándole la oportunidad de adaptarse a su entorno y asumir el deber de avanzar en lo personal y profesional toda vez que realice la práctica pedagógica. Es ese el valor formativo que debe atribuirse a la evaluación, el cual va encaminado a la retroalimentación de las evidencias analizadas durante el proceso evaluativo.

Sin embargo, el hecho de que la evaluación educativa se vaya incursionando como cuantificadora de metas y objetivos, la actividad educativa liderada por el docente en el aula toma relevancia por la eficacia que demuestra durante su labor. Entonces, afir-

ma Niño (2000) que los procesos de evaluación se presentan como un instrumento de control y vigilancia para mantener el orden institucional obedeciendo a programas estandarizados para la enseñanza. En efecto, manifiesta Díaz (2010) que el sentido de la evaluación docente ha sido trasladado hacia un enfoque judicial y punitivo donde priman los resultados basados en calificaciones como práctica social, sin centrarse en el papel de retroalimentación y formación que se hace sobre las funciones desempeñadas. La evaluación docente debe utilizarse como una herramienta de contextualización para atender las demandas y exigencias de la realidad educativa, o sea, debe responder a la “recualificación” del sistema educativo. Desde la posición de Niño (2001), es posible determinar que el proceso para la evaluación de los docentes estima dos grupos; en un grupo se identifica la rendición de cuentas y el pago por méritos (optimización y racionalización) y; el otro grupo hace referencia al desarrollo profesional y mejoramiento educativo. De manera que, para que dicha evaluación responda al carácter de desarrollo profesional, argumenta Niño (2001) que debe darse en los momentos en que el docente reflexiona sobre su desempeño aumentando el conocimiento de su labor como profesional de la educación.

Etapas para el desarrollo de la evaluación de desempeño docente

En diferentes contextos la evaluación se establece con el único propósito de rendir cuentas sobre una labor específica, también se usa para determinar el nivel de desempeño de una persona por cada acción ejecutada en su labor, es utilizada además para obtener los resultados de metas que se han propuesto alcanzar, ya que según Bretel y Cres-

po (2005) la evaluación establece el ideal de los resultados esperados en la misma.

Resultaría fácil y útil evaluar el desempeño mientras se realice el proceso de la manera más adecuada. Ciertamente, por ser un procedimiento sistemático, requiere de tiempo para su diseño, planificación, desarrollo y afinación, y eso es porque, los evaluadores deben darle la importancia y tiempo necesario. Los autores Sánchez y Bustamante (2008) proponen unas etapas para desarrollar un sistema de evaluación del desempeño, estas son: planificación, diseño, implementación, y retroalimentación (empleado y del sistema), brevemente se describen así: Planificación (atiende a las preguntas de qué, cómo, quién y cuándo, o sea, recolectar la información para definir el plan de acción), Diseño (consta de la creación del sistema de evaluación que se aplicará), Implementación (se pone en práctica el sistema de evaluación y se verifican las condiciones para su aplicación) y, Retroalimentación (consiste en tener encuentros periódicos con el evaluado para hacer retroalimentación del proceso).

En síntesis, también es conveniente hacer la retroalimentación de todo el sistema de evaluación, ya que, por ser un proceso continuo, se debe constatar que se hayan alcanzado todos los objetivos propuestos, así mismo, verificar el cumplimiento y pleno desarrollo de cada una de las etapas anteriores con el fin de que se hagan mejoras a la evaluación y perfeccionar su aplicación.

La evaluación de desempeño influyente en el desarrollo profesional del docente

Empleando las palabras de Linares, Zúñiga y Lozano (2012), el desarrollo profesional del docente está ligado al mejoramiento

de la práctica educativa, es por ello, que a través de la evaluación de su desempeño se deben promover acciones que conlleven a la innovación pedagógica y a la estimulación de las competencias laborales que los maestros ejecutan durante la acción pedagógica.

Define Imbernón (2011) el desarrollo profesional del docente como una estrategia metódica que pretende hacer mejoría sobre la labor educativa, las percepciones y competencias profesionales que incentivan la calidad docente y su capacidad de gestión escolar dedicada a la enseñanza. Dicha estrategia metódica, debe estar amparado por un proceso de acompañamiento que contenga orientaciones o parámetros que permitan alcanzar progresivamente los más altos niveles de desarrollo profesional anhelados por el docente.

El acompañamiento pedagógico que se debe ofrecer a los docentes durante el proceso de la evaluación de su desempeño, debe propiciar la cultura evaluativa que busca suplir necesidades y expectativas de la práctica pedagógica, del mismo modo servirá como aporte a la optimización del proceso evaluativo. De acuerdo con Cruz-Aguayo, Hincapié y Rodríguez (2020) el acompañamiento se surte de la evaluación formativa porque permite hacer ajustes concretos a la labor que desempeñan los docentes buscando la adaptación de una cultura evaluativa que orienta la praxis pedagógica concluyente en el desarrollo profesional del docente.

Desde las anteriores perspectivas, los autores proponen que la evaluación de desempeño docente aplicada por medio del acompañamiento pedagógico aporta enfáticamente al desarrollo profesional por lo que permite la obtención del conocimiento, la asimilación de saberes, y el mejoramiento de la práctica pedagógica.

Los lineamientos pedagógicos para una evaluación de desempeño que contribuye al desarrollo profesional

En las instituciones educativas, el directivo docente encargado de evaluar el desempeño de los docentes es el rector, esta es una labor que debe hacerse con un buen acompañamiento mediante la configuración de unos lineamientos pedagógicos, que permitan el fortalecimiento de la evaluación de desempeño y contribuir al desarrollo profesional.

Desde la posición de Garduño (2009) para diseñar lineamientos sobre un tema en específico se debe cumplir con la función que establece el autor y ajustarlos al campo de acción donde se involucra. Sugiere seguir ciertas condiciones: tomar en cuenta un lineamiento general (que puede desglosarse en lineamientos específicos); responder al qué, cómo, quién, cuándo, dónde y en qué del proceso a realizar; describirse en forma precisa y coherente; guardar coherencia con el objeto o la misión de la organización, institución o sistema donde se aplica; no debe dar paso a redundancias y vacíos en el lenguaje.

De acuerdo con Tantaleán, Vargas y López (2016) los lineamientos pedagógicos son considerados como una herramienta de acompañamiento que ayuda a la obtención de altos niveles de calidad en los procesos donde se desarrollen, en este caso particular, se configuran dentro del proceso de la evaluación de desempeño docente con el fin de optimizarla y contribuir al desarrollo profesional del maestro. Consecuentemente, se convierten en una opción pedagógica para que el directivo pueda hacer seguimiento y prestar asesoría al docente durante el desempeño de sus funciones.

Su propósito consistirá entonces en promover la cultura evaluativa que permee las inquietudes y necesidades de los maestros. Se puede lograr un acompañamiento pedagógico durante la evaluación mientras se surta en un campo de acción contextualizado, es decir, ajustado a la realidad educativa o práctica pedagógica del profesor (Rodríguez y Orobio, 2010). Es por eso, que la evaluación del desempeño docente debe realizarse con sentido pedagógico que conduzca a la reflexión permanente de su labor y aporte significativamente a la mejora de la calidad educativa y su desarrollo profesional.

No se puede obviar el sentido pedagógico que debe permear en la evaluación docente diseñada como un mecanismo de reflexión, de hecho L. Saavedra (2013) y S. Saavedra (2013) recomiendan unos principios que son aplicables a cualquier sistema de evaluación que se proyecte con sentido pedagógico, los cuales permiten integrar todos los componentes del proceso educativo. Estos hacen referencia a que la evaluación debe ser: holística e integradora, contextualizada, coherente, formativa, negociadora y deliberativa, potencia la participación, comprensiva y motivadora, naturalista y cualitativa, diversidad en las fuentes y ligada a la ética.

Dadas las condiciones que anteceden la evaluación del desempeño se convierte en un mecanismo que permite valorar el accionar pedagógico del docente, y que a la vez arroja información relevante para la posible toma de decisiones respecto al mejoramiento de su labor profesional. Decisiones que sirven de apoyo para el diseño de unos lineamientos pedagógicos que mejoren el proceso de la evaluación de desempeño y contribuya al desarrollo personal del maestro.

MATERIALES Y MÉTODOS

La metodología que permitió desarrollar este artículo estuvo enfocada en crear una reflexión teórico-conceptual sobre la tesis doctoral que indaga sobre unos lineamientos pedagógicos para fortalecer la evaluación de desempeño docente y poder contribuir a su desarrollo profesional. La información se recabó mediante una búsqueda documental en publicaciones de revistas científicas y repositorios digitales. Con la intención de lograr el objetivo del presente artículo, inicialmente se establecieron unos criterios de búsqueda para escoger los conceptos y la teoría que conforma este estudio.

La indagación rigurosa se hizo en diferentes revistas científicas como Actualidades Pedagógicas, Contabilidad y Auditoría, Currículo y evaluación crítica, Educação & Sociedade, Horizonte de la Ciencia, Latina: Desarrollo y perspectivas, Actualidades Investigativas en Educación, Nuevas Prioridades, Opciones pedagógicas, Pedagogía y Saberes, Ra Xinhai, Revista de Ciencias Humanas, Revista DIM (Didáctica, Innovación y Multimedia, Revista Electrónica de Organización de Estados Iberoamericanos, Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa y, Revista PRELAC. Los repositorios digitales que se examinaron fueron: Entradas de blog, Banco Interamericano de Desarrollo, PROFECO, XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa, OREALC, Universidad César Vallejo y, Ediciones UNESCO.

Los criterios de búsqueda fueron: primero situar artículos o publicaciones sobre evaluación, segundo ubicar los que tuvieran como palabras claves evaluación de desempeño docente, desarrollo profesional y lineamien-

tos pedagógicos, finalmente se delimitaron los artículos enfocados al tema principal.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

En los resultados del trabajo investigativo se logró estimar que el desempeño docente es caracterizado como un elemento aportante al mejoramiento de la calidad educativa porque se cumple la misión de promover su desarrollo profesional a través de las prácticas evaluativas sobre de su labor profesional, esto concuerda con Linares, Zúñiga y Lozano (2012) quienes plantean que el desarrollo profesional del docente está enlazado al mejoramiento de la practica educativa.

La evaluación de desempeño es el proceso con que se hace una valoración sobre la practica pedagógica del docente, colocando en consideración las funciones y responsabilidades que le son inherentes a su profesión, lo anterior coincide con la investigación de Maussa (2011) y Valdés (2000) donde se especifica que los productos de la evaluación facilitan la práctica pedagógica del docente.

La práctica evaluativa de los maestros donde se implementa una prueba que mide los conocimientos sin justificación alguna provoca en el surgimiento de percepciones inciertas acerca de la manera como debe desarrollarse, lo cual desvía el verdadero sentido que desde la formación y desarrollo profesional daría al docente, entra en concordancia lo que dicen Valdés (2000) y Chiavenato postulando el proceso evaluativo como un proceso de recolección de información que aporta insumos para la toma de decisiones sobre la labor del docente.

Para determinar el desempeño del docente se hace la evaluación atendiendo al contexto donde se desenvuelve, por ende, se visualiza como un mecanismo que promueve el perfeccionamiento del docente aumentando el desarrollo de sus capacidades y cualificación profesional. En este sentido, conforme a lo que estipulan Cruz, Hincapié y Rodríguez (2020) es necesario reconocer el entorno y las necesidades educativas para la posterior ejecución de estrategias esenciales para evaluación del desempeño docente.

Los lineamientos pedagógicos son directrices que brindan orientaciones para el desarrollo de un proceso mediante el seguimiento de acciones o tareas que ejecuta un individuo, se declaran como principios para la dirección de un trabajo o labor, casualmente en la investigación de Cárdenas (2015) se aprecia la propuesta de procedimientos para aplicar la evaluación de desempeño a través de acciones concretas durante el proceso.

Se diseñan e implementan lineamientos pedagógicos en el proceso de la evaluación de desempeño en forma de orientaciones para mejorarlo u optimizarlo, lo anterior se conjuga con el trabajo de Tantaleán, Vargas y López (2016) quienes proponen el monitoreo o entrenamiento pedagógico como estrategia para el fortalecimiento de la evaluación del desempeño docente que también sirve para retroalimentar el proceso evaluativo.

La evaluación del desempeño estará apoyada en lineamientos pedagógicos como un programa de mejoramiento de la calidad educativa y el desarrollo profesional del docente, se usan como principios que tal cual como

lo describe Saldaña (2020) en su investigación como un modelo pedagógico para fortalecer o mejorar el sistema de evaluación.

CONCLUSIONES

La evaluación de desempeño docente se basa en la revisión de la práctica pedagógica del docente, donde se ponen en consideración las funciones y responsabilidades relacionadas con el desarrollo de su profesión. El desarrollo que se siga en el proceso de la evaluación de desempeño ayudará a definir los propósitos, criterios y procedimientos para su diseño. La normatividad que regula el proceso de la evaluación de desempeño docente podría replantearse en beneficio del docente para que pueda

existir el acompañamiento pedagógico como fundamento de los lineamientos a proponer.

Por último, exponemos que el diseño de unos lineamientos pedagógicos para fortalecer el proceso de la evaluación de desempeño docente serían convenientes para direccionar y organizar estratégicamente la evaluación profesoral, para ello, deben establecerse desde la normatividad, las percepciones de los docentes, las etapas para su desarrollo y el contexto institucional donde se aplica; con el fin de hacer del proceso un acto formativo donde se generen espacios de acompañamiento pedagógico en el que los participantes logren transformar la práctica pedagógica, la calidad educativa y el desarrollo profesional.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barrientos, P. (2014). La educación de los educadores en el desempeño docente. *Horizonte de la Ciencia*, 4(6), 53-57. <https://doi.org/10.26490/uncp.horizonteciencia.2014.6.91>
- Bretel, L. (2005). Breteleando. La evaluación como medio para asegurar los aprendizajes [Entrada de blog]. <http://breteleando.blogspot.com>
- Cárdenas Saldaña, N. E. (2015). Análisis crítico del sistema de evaluación del desempeño profesional docente chileno: un estudio en la comunidad educativa de la ciudad de Osorno Chile [Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona]. <https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/384556/necs1de1.pdf;jsessionid=E27C-BA62C4FD040DF1A82C37F3F011AD?sequence=1>
- Castro Moreno, L. F., Peña Medina, M. A. y Pesca Gil, K. L. (2018). Estado del arte sobre la evaluación docente, una reflexión sobre tendencias educativas [Proyecto de grado]. <https://repository.unilibre.edu.co/bitstream/handle/10901/15843/Proyecto%20de%20grado.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Chiavenato, I. (2011). Administración de recursos humanos: El capital humano de las organizaciones, Editorial McGraw Hill. https://www.sijufor.org/uploads/1/2/0/5/120589378/administracion_de_recursos_humanos_-_chiavenato.pdf

- Cruz-Aguayo, Y., Hincapié, D., y Rodríguez, C. (2020). Profesores a prueba. Claves para una evaluación docente exitosa. Banco Interamericano de Desarrollo.
https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/Ap%C3%A9ndice_de_Profesores_a_prueba_Claves_para_una_evaluaci%C3%B3n_docente_exitosa_es.pdf
- Díaz Barriga, Á. (2010). El docente ante los resultados de la evaluación. *Actualidades Pedagógicas*, (56), 11-21.
<https://ciencia.lasalle.edu.co/cgi/viewcontent.cgi?article=1043&context=ap>
- Garduño, P. (2009). Guía técnica para elaborar o actualizar lineamientos. PROFECO,
<https://www.profeco.gob.mx/juridico/Documentos/CGA/Manuales/GT-EAL-610.pdf>
- Ilizaliturri, A. (2016). ¿Cómo evalúa América Latina a sus maestros? *DISTINTAS LATITUDES*. <https://distintaslatitudes.net/archivo/evaluacion-docente-al#comments>
- Imbernón, F. (2011). Un nuevo desarrollo profesional del profesorado para una nueva educación. *Revista de Ciencias Humanas*, 12 (19), 75-86.
<http://revistas.fw.uri.br/index.php/revistadech/article/download/343/622>
- Linares, A., Zúñiga G., y Lozano D. (2012). La contribución de la evaluación del desempeño docente al desarrollo profesional de los profesores. Estudio de las experiencias del Colegio Departamental Emilio Cifuentes y del Externado Nacional Camilo Torres-IED. *Actualidades Pedagógicas*, 1(59), 245-261.
<https://ciencia.lasalle.edu.co/cgi/viewcontent.cgi?article=1012&context=ap>
- Lozano, D. (2008). La evaluación de docentes en Colombia: una práctica instrumental y burocrática. *Actualidades Pedagógicas*, 1(51), 133-148.
<https://ciencia.lasalle.edu.co/cgi/viewcontent.cgi?article=1124&context=ap>
- Martínez S., y Lavín, J. (2017). Aproximación al concepto de desempeño docente, una revisión conceptual sobre su delimitación. XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa. COMIE. San Luis de Potosí. Temática general: Política y Gestión de la Educación y su evaluación, la ciencia y la tecnología.
<http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/2657.pdf>
- Martínez-Chairez, G., Guevara-Araiza, A., y Valles-Ornelas, M. (2016). El desempeño docente y la calidad educativa. *Ra Xinhai*, 12(6), 123-134.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46148194007>
- Mateo, J. (2000). La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas.
<http://web.ua.es/es/ice/documentos/recursos/materiales/la-evaluacion-educativa.pdf>

- Maussa, E. (2011). La evaluación de desempeño y su aporte al desarrollo profesional y personal del docente. *Educ. Humanismo*, 13(21), 99-111.
<https://oaji.net/articles/2016/2333-1473258679.pdf>
- Ministerio de Educación Nacional de la República de Colombia. (2002). Decreto 1278. Estatuto de Profesionalización Docente.
https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-86102_archivo_pdf.pdf
- Ministerio de Educación Nacional de la República de Colombia. (2010). Directiva ministerial N° 26. Evaluación anual de docentes y directivos docentes. Expediente radicado en el consejo de estado. <https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-249176.html>
- Ministerio de Educación Nacional de la República de Colombia. (2008). Directiva ministerial N° 8. Evaluación anual de desempeño de docentes y directivos docentes regidos por el decreto ley 1278 de 2002.
https://www.mineducacion.gov.co/1780/w3-article-157661.html?_noredirect=1
- Ministerio de Educación Nacional de la República de Colombia. (2010). Guía 31. Evaluación Anual de Desempeño Laboral.
https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-169241_archivo_pdf.pdf
- Murillo, J., e Hidalgo, N. (2016). Hacia un Proceso de Evaluación Docente Justo y Socialmente Justo. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 9(2), 5-8.
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5825907.pdf>
- Niño Zafra, L. S. (2001). La evaluación de los docentes en la educación básica y media. *Pedagogía y Saberes*, 14, 41-49.
<https://doi.org/10.17227/01212494.14pys41.49>
- OREALC. (2013). Antecedentes y criterios para la elaboración de políticas docentes en América Latina y el Caribe. Proyecto estratégico regional sobre docentes - OREALC/ UNESCO. <http://mapeal.cippec.org/wp-content/uploads/2014/06/UNESCO-Antecedentes-y-Criterios-para-la-elaboracion-de-politicas-docentes-en-AL-2012.pdf>
- Pearlman, M., Schulmeyer, A., Tedesco, J., Tenti, E., Aguerro, I., Vaillant, D., Rego, T., Ávalos, B., Namó, G., Chezzi, E., Rama, G., Navarro, J., Liang, X., Herrán, C., Uribe, C., Romaguera, P. y Mizala, A. (2004). Maestros en América Latina: Nuevas Perspectivas sobre su Formación y Desempeño. Editorial San Marino. Banco Interamericano de Desarrollo. <https://www.thedialogue.org/wp-content/uploads/2016/03/2004-Maestros-en-America-Latina-Nuevas-Perspectivas-sobre-su-Formacion-y-Desempeno.pdf>

- Rodríguez, J., y Orobio A. (2010). El acompañamiento como estrategia de evaluación docente para el desarrollo profesional. *Actualidades Pedagógicas*, (56), 99-108.
<https://ciencia.lasalle.edu.co/cgi/viewcontent.cgi?article=1040&context=ap>
- Saavedra, L., y Saavedra, S. (2013). Entre lo deseable y lo realizable: didáctica, currículo y evaluación. *Currículo y evaluación crítica*, 35-58. <https://doi.org/10.2307/j.ctvfc52sz>
- Sánchez, J. y Bustamante, K. (2008). Auditoría al proceso de evaluación del desempeño. *Contabilidad y Auditoría*, 198, 105-133.
- Secretaría de educación del Distrito de Turbo. (2020). Resolución N° 534. Proceso de la evaluación de desempeño docente.
https://drive.google.com/file/d/1LbtmRgP_wFNib3IH3M2GgCr8iNGJchUV/view?usp=sharing
- Secretaría de Educación y Cultura del Distrito de Turbo (2020). Inducción y reinducción sobre el proceso de evaluación de desempeño. Acta N° 005.
<https://drive.google.com/file/d/1ZcLlo4y0mEsRjF-FXa4lCCXQlDRrPD8J/view?usp=sharing>
- Secretaría de Educación y Cultura del Distrito de Turbo (2020). *Inducción y reinducción sobre el proceso de evaluación de desempeño*. Acta N° 012. <https://drive.google.com/file/d/10JYmt29r9HisRKX2n8PLR-W2Mg-H3gZ0/view?usp=sharing>
- Tantaleán, L., Vargas, M., y López, O. (2016). El monitoreo pedagógico en el desempeño profesional docente. *Revista DIM (Didáctica, Innovación y Multimedia)*, Núm. 33, p. 1-11,
<https://raco.cat/index.php/DIM/article/view/306806>
- UNESCO. (2007). Evaluación del desempeño y carrera profesional docente: un estudio comparado entre 50 países de América y Europa. OREAL.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000152934>
- Valdés, H. (2000). Encuentro Iberoamericano sobre evaluación del desempeño docente. *Revista Electrónica de Organización de Estados Iberoamericanos*. México.
<http://www.campus-oei.org/de/rifad02.htm>

Endomarketing: una pieza clave en el diseño y gestión de una experiencia líquida

Endomarketing: a key piece in the design and management of a liquid experience

 Miguel E. Torres Pérez 

Centro de Diseño, Cine y Televisión. Ciudad de México. México

Recibido: 23/12/2022

Revisado: 11/04/2022

Aceptado: 16/06/2022

Publicado: 01/07/2022

RESUMEN

La experiencia del cliente se ha convertido en el núcleo central de las estrategias mercadológicas de empresas y marcas en el contexto actual. Hoy vivimos en una sociedad líquida donde todo cambia aceleradamente. Las ventajas competitivas se han desplazado hacia aspectos totalmente intangibles, y si se considera a la experiencia como un fenómeno totalmente personal anclado en la memoria de las personas se torna fundamental reflexionar acerca de cómo diseñar y gestionar dichas experiencias. Una pieza clave en ese proceso es el endomarketing; un fenómeno relativamente poco estudiado y afectado por la polisemia que padece el marketing como disciplina. Con antecedentes centrados en la importancia del servicio al cliente interno, la concepción sistémica del marketing desde las perspectivas interna, externa e interactiva, la necesidad de incorporar a la práctica empresarial nuevos paradigmas como por ejemplo el Modelo Teal de Laloux y la perspectiva “Funky” de economías del alma, en este artículo se intenta aportar una visión del endomarketing que sirva como referente para que las marcas y organizaciones comprendan que sin experiencia memorable hacia el interior es imposible generar experiencias memorables afuera. El tema puede ser polémico tener diferentes lecturas, sin embargo estamos convencidos que no se puede desarrollar una estrategia efectiva de marketing sino partimos de aquí, máxime en tiempos donde lo humano debe estar en el centro de cualquier propuesta. **Palabras clave:** Marketing, experiencia líquida, satisfacción, clientes, experiencias.

ABSTRACT

The customer experience has become the core of the marketing strategies of companies and brands in the current context. Today we live in a liquid society where everything changes rapidly. Competitive advantages have been displaced towards totally intangible aspects, and if the experience is considered as a totally personal phenomenon anchored in people's memory, it becomes essential to reflect on how to design and manage these experiences. A key piece in this process is endomarketing; a phenomenon relatively little studied and affected by the polysemy that marketing suffers as a discipline. With antecedents focused on the importance

 miguel_tp@yahoo.com

Rev. Investigaciones ULCB. Jul - Dic.9(2), 2022; ISSN: 2409 - 1537; 51 - 58



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

DOI: <https://doi.org/10.36955/RIULCB.2022v9n2.005>

of internal customer service, the systemic conception of marketing from internal, external and interactive perspectives, the need to incorporate new paradigms into business practice, such as Laloux's Teal Model and the "Funky" perspective. of economies of the soul, this article attempts to provide a vision of endomarketing that serves as a reference for brands and organizations to understand that without a memorable experience inside, it is impossible to generate memorable experiences outside. The topic can be controversial and have different interpretations, however we are convinced that an effective marketing strategy cannot be developed if we do not start from here, especially in times where the human must be at the center of any proposal.

Keywords: Marketing, liquid experience, satisfaction, customers, experiences.

INTRODUCCIÓN

El término “experiencia” ha venido adquiriendo desde hace algún tiempo un lugar protagónico en el escenario de las empresas y las marcas. “Todo negocio es negocio del espectáculo” aseguraba hace algún tiempo Jan Carlzon, creador del concepto de “momento de la verdad” y unos años después Nordström y Ridderstrale en su excelente trabajo “Funky Business” advertían acerca de una gran realidad: las fuentes de las ventajas competitivas se estaban desplazando cada vez más hacia cuestiones intangibles; por lo que la introducción de los sentimientos y las sensaciones en el diseño de las marcas se convertían en una exigencia de los nuevos tiempos.

La introducción del término “economías del alma” fue clave para demostrar la necesidad de enfocarse en la extensión de la experiencia y –en síntesis, establecer que el concepto implicaba entender que no siempre los clientes compran lo que creemos estarles vendiendo, pero por otra parte que debíamos convertirnos en “maestros en el arte de tocar las cuerdas emocionales en nuestra lira y en la de los demás” (Nordström y Ridderstrale, 2008).

DESARROLLO

La oferta económica ha evolucionado: quedaron atrás los tiempos en que los productos

básicos y los bienes manufacturados eran los ejes rectores de la creación del valor; lo mismo ha sucedido con los servicios, y hoy; en pleno siglo XXI aunque seguimos requiriendo de productos básicos, bienes y servicios para acceder a nuestros clientes, es la experiencia la que se convierte en el núcleo de atención de las marcas y empresas, con la particularidad de que esta es totalmente personal y se nutre de muchísimos componentes para existir en un espacio totalmente intangible e inmanejable por parte de los oferentes: la memoria del consumidor.

Por tal razón, cada vez más las empresas y marcas con cultura mercadológica trabajan en el diseño de la experiencia del cliente; entendiendo al diseño como un enfoque multidisciplinario encaminado a crear ambientes con sentido de interacción entre clientes, bienes, servicios, personas, sistemas y espacios. El marketing tradicional ha cedido su lugar a un marketing que centra su atención en la experiencia de consumo de bienes y servicios y no en estos últimos como tales.

Alrededor de esta dinámica existe todo un debate acerca de si las empresas y marcas traen en su ADN la posibilidad de engendrar estas experiencias satisfactorias hacia afuera cuando hacia adentro siguen funcionando con las mismas prácticas de hace muchísimas décadas.

Zygmunt Bauman acuñó los términos modernidad y sociedad líquida, de los cuales han derivado otros tantos, que fueron abordados por él y sus seguidores. La definición de lo líquido ha permeado en el ámbito del marketing actual. La disolución de lo sólido se manifiesta también en el mundo organizacional, en el mundo de las marcas y por supuesto en terreno de las experiencias. Si bien el marketing nació en una época donde imperaba lo sólido y los orígenes del endomarketing habrían que circunscribirlos a estas circunstancias, hoy habitamos un mundo en constante cambio, fluido; que nos obliga a replantearnos la manera en la que debemos pensar y definir nuestras estrategias.

Si se comprende al marketing como una capacidad individual u organizacional para crear, captar, distribuir y promover valor y por tanto provocar comportamientos de consumo hay que entender que los recursos, habilidades y actitudes para poder desarrollar tales comportamientos sólo pueden obtenerse y ampliarse si se visualiza a la empresa o la marca como un sistema, cuyo nivel de competitividad estará determinado por la manera en la que fluyan desde adentro, y de manera natural, todas las acciones que permitan hacer nacer una auténtica economía del alma, sustentada desde luego en procesos de innovación que desde su concepción tienen que tener la cualidad de regenerarse constantemente.

¿Cómo lograr esto en empresas donde el ADN organizacional está diseñado para que los colaboradores sigan órdenes y/o instrucciones, obedezcan muchas veces a ciegas y no tengan la menor oportunidad de poder disentir? He aquí donde aparece la necesidad de introducir al marketing interno o endomarketing y entenderlo más que nunca como una solución al “conflicto empre-

sa-colaborador”, en un escenario donde se habla de economías del alma, pero se opera bajo preceptos heredados del siglo XX.

Entender la importancia del marketing interno como punto de partida del marketing externo y del marketing interactivo es la clave para poder explicar la auténtica lógica de una empresa o marca que utiliza esta disciplina como orientación al mercado y como filosofía de negocios.

La trilogía marketing interno-externo -interactivo es explicada por Lovelock y Wirtz en “Marketing de Servicios”, cuando hacen alusión a los llamados imperativos funcionales para diseñar una estrategia mercadológica efectiva.

“El imperativo de marketing: dirigirse a tipos específicos de clientes... y crear relaciones continuas con ellos al entregar un paquete de productos de servicio cuidadosamente definido, a cambio de un precio que ofrece valor para los clientes y el potencial de ganancias para la empresa. Los clientes reconocerán esta proposición de valor, la cual tiene una calidad consistente, que proporciona soluciones a sus necesidades y que es superior a las alternativas de los competidores.

El imperativo de operaciones: crear y entregar el paquete de servicio específico a los clientes meta seleccionando las técnicas de operación que permitan que la empresa cubra consistentemente los costos provocados por los clientes, el itinerario y las metas de calidad, y que también permitan que el negocio reduzca sus costos a través de un aumento continuo de su productividad.

El imperativo de recursos humanos: reclutar, capacitar y motivar a los empleados de contacto, a los líderes del equipo de entrega

de servicios y a los gerentes, los cuales podrán trabajar bien, en conjunto a cambio de una compensación y beneficios realistas para equilibrar la doble meta de la satisfacción el cliente y la eficacia operativa...” (Lovelock, 2009).

Estos tres ejes hacen referencia al marketing, las operaciones y los recursos humanos como áreas que deben trabajar en conjunto para que se puedan alcanzar los resultados deseados en términos de credibilidad y de rentabilidad de la empresa; sin embargo, los reduce a funciones y por tanto pareciera que el marketing pudiera estar separado de operaciones y recursos humanos: he aquí donde debemos reflexionar sobre cómo entender el marketing en general y el marketing interno en particular.

El marketing es una disciplina polisémica: su interpretación desde distintas perspectivas y a partir de las posturas académicas e ideológicas de quienes lo han definido con el paso del tiempo ha generado confusiones, que de no aclararse debidamente pueden conducir a un entendimiento erróneo de lo que significa realmente el marketing interno o el endomarketing.

Un breve paréntesis entonces es necesario para dejar establecida una posición con respecto a la definición de marketing.

Las organizaciones a lo largo de la historia y desde que se consolidó la producción mercantil han tenido que desarrollar estrategias y tácticas para llegar a su mercado. De acuerdo al nivel de la competencia y del desarrollo de las fuerzas productivas este enfoque se ha ido modificando. En contextos de escasez funcionó -y aun funciona- una orientación a la producción, cuando oferta y demanda se equilibraron comenzó a predominar una orientación al producto, como manera

natural de atraer al mercado; fenómeno que dio lugar a lo que después se acuñara como miopía del marketing por Teodoro Levitt. El aumento de la oferta con respecto a la demanda trajo como consecuencia la aparición del enfoque a las ventas como forma de llamar la atención del mercado e intentar conseguir dar salida al producto (Torres, 2022).

Los enfoques al producto y a la venta al día de hoy siguen existiendo a pesar de los cambios en las condiciones históricas de los mercados y requieren un análisis especial para poder entender por qué siguen siendo el paradigma bajo el cual algunas organizaciones establecen su modelo de enfoque al mercado.

El auge de la competencia, el desarrollo tecnológico y los cambios acontecidos en la mentalidad de las personas trajeron como consecuencia la aparición del marketing, como una “nueva” orientación al mercado. El marketing está sustentado en la teoría de la elección individual que se da a través del principio de la soberanía del consumidor (Torres, 2022).

El marketing nació en el siglo XX, aunque sus antecedentes podemos encontrarlos desde mucho tiempo atrás si reconocemos que- como expresé antes- desde tiempos ancestrales mercantiles, las organizaciones han buscado efectividad en sus acciones por medio de la respuesta del mercado.

Existen cuatro ideas clave que permiten poder llegar a explicar filosóficamente el término marketing. Estas ideas han sido desarrolladas ampliamente por Carlo Gallucci, quien en conjunto con Lambin y Sicurello escribieron el libro Marketing Estratégico; texto de consulta obligada para quienes quieren estudiar a profundidad el tema.

1. Los individuos se esfuerzan por lograr experiencias gratificantes: es la búsqueda del propio interés lo que los lleva a producir y trabajar, y ese es el motor del crecimiento y del desarrollo individual, lo que finalmente, determinará el bienestar de todos.

2. La elección individual determina lo que es gratificante. Esto varía de acuerdo con los gustos, la cultura, los valores y otros factores.

3. A través del intercambio libre y competitivo de los individuos y las organizaciones, estos creen que podrán lograr sus objetivos de mejor manera.

4. Los mecanismos de la economía de mercado están basados en el principio de la libertad individual... la base moral del sistema descansa sobre el reconocimiento del hecho de que los individuos son responsables de sus propias acciones y pueden decidir lo que es y lo que no es bueno para ellos (Gallucci, 2018).

El marketing es, por tanto, un sistema de pensamiento y un sistema de acción, pero también es clave definirlo como una capacidad para provocar comportamientos de demanda y de consumo, sin que ello implique manipular a las personas ni propiciar y estimular el consumismo.

Hecho este breve paréntesis es menester regresar al fenómeno del marketing interno o endomarketing.

El marketing interno ha sido definido desde muchas posturas: como una herramienta de las áreas encargadas de los recursos humanos de la organización, como una actividad relacionada con los procesos de reclutamiento,

contratación y desarrollo del personal, e incluso como una filosofía organizacional encaminada a desarrollar el talento humano. Sin embargo, es bueno preguntarse si estas definiciones son funcionales en el nuevo contexto.

No se puede entender al marketing como capacidad mientras no hagamos de él la estrategia fundamental de la compañía; es decir la que impregne todos los elementos del sistema en su afán de crear valor. La definición de marketing interno tiene entonces que construirse desde la perspectiva de entenderlo también como una capacidad, en este caso únicamente organizacional ya que va direccionada a provocar comportamientos de involucramiento, compromiso e implicación de los trabajadores con todo aquello que guarde relación con los procesos de creación y entrega de valor.

Como bien señala Gary Hamel, las capacidades humanas en el trabajo en la cúspide de la pirámide (iniciativa, creatividad y pasión) son dones que no se le pueden pedir ni imponer a nadie, sino que afloran en la misma medida en que la organización es capaz de provocar dichos comportamientos, que al fin y al cabo ponen de manifiesto que los colaboradores están comprometidos con la marca y no únicamente “presentes”; como quien pasa lista, en los procesos de producción de bienes y servicios.

La experiencia humana es multidimensional, para poder generarla de manera efectiva hay que apelar a determinar su alcance y su intensidad, así como los detonadores de la misma y por supuesto entender que el máximo impacto de una experiencia tiene lugar cuando evoca significados y en el centro de éstos se encuentran los valores esenciales de la marca.

Al llegar a este último punto queda muy claro que en la era de la economía experien-

cial, las bases para el diseño de experiencias holísticas se encuentran en el interior de la organización, máxime cuando las experiencias son funcionales, sociales, culturales y personales, por lo que todos los involucrados en su creación tienen que experimentar la necesidad de “sentir las ganas” de crearlas, siguiendo la lógica de la cadena de utilidad de los servicios.

Marketing interno es entonces una capacidad organizacional dirigida a provocar comportamientos de compromiso con la marca/empresa, lo cual tiene como premisa la necesaria conexión con las necesidades de los individuos que colaboran con la misma y la conectividad de todos en la organización, en un contexto donde la creación y entrega de valor es el eje de todas las decisiones.

La conexión es el punto de partida. Conexión está planteada desde la perspectiva del trabajo en pro de las economías del alma, la conectividad desde el necesario entendimiento de la comunicación como fuente fundamental para la generación del rumbo estratégico. La conectividad es la capacidad de poder conectar a todos con el credo de la empresa/marca y significa un grado superior de conexión que permite asimilar al marketing como un valor compartido por todos; si esto llega a ocurrir el camino de la empresa y/o marca hacia el futuro estará marcado por la credibilidad y esa sin dudas, es una fuente de ventaja competitiva en estos tiempos.

Frederick Laloux escribió el libro “Reinventar las organizaciones” con la finalidad de presentar el Modelo Teal, como un nuevo paradigma organizacional enfocado en lo humano y en el logro de la efectividad bajo leyes del management comprensibles en el contexto de una sociedad líquida.

Si bien su propuesta ha sido recibida en el mundo del management con gran aceptación, también se ha debatido profundamente acerca de si el ADN de las organizaciones actuales está “preparado” para “adoptar” este modelo. En el debate ha existido una evidente ausencia en términos de su aporte al endomarketing y siendo esto lo que nos ocupa es primordial enfatizar en que los tres pilares del Modelo: la autogestión, la plenitud y el propósito evolutivo se nos presentan como ejes de una estrategia de marketing interno, que obviamente tendrían que definirse y adaptarse al contexto cultural de la empresa o marca en cuestión.

Si bien Laloux aclara que las empresas no deben adoptar necesariamente los tres, sería interesante pensar de qué forma una estrategia de marketing interno pudiera considerar los tres y en qué dosis para ir facilitando la experiencia interna de los colaboradores, lo cual permitiría en un mediano/largo plazo transformar a dichas organizaciones.

Mientras existan pirámides jerárquicas y la burocracia sea el eje rector del sistema será imposible que la autoridad pueda distribuirse y se pueda generar un auténtico aprendizaje e inteligencia colectiva: en ese ámbito la autogestión es algo que podría considerarse como una pieza fundamental en la estrategia de endomarketing.

Con respecto a la plenitud, estaríamos invitando a los colaboradores a “quitarse sus máscaras”; este tema altamente controversial es vital para poder diseñar una estrategia de marketing interno auténtica. Afirma Laloux en su excelente libro: “Se valora la racionalidad sobre todas las otras formas de inteligencia. En suma, en la mayoría de puestos de trabajo en nuestros ámbitos emocionales,

intuitivos y emocionales no solo no son bienvenidos, sino que más bien están fuera de lugar. En general las organizaciones son lugares sin alma; lugares hostiles para nuestra más profunda individualidad, y los anhelos secretos de nuestra alma.” (Laloux, 2017).

La plenitud en el espacio de trabajo se convierte, por tanto, en una condición tanto necesaria como suficiente para que se pueda operar en un contexto apegado a la economía del alma.

Por otra parte, el propósito evolutivo transforma totalmente muchas prácticas empresariales cotidianas. Como bien afirma Laloux. “en muchas de las organizaciones investigadas... el propósito global no es solo una declaración escrita en una placa sobre el mostrador de la recepción o en el informe anual, sino que es una energía que inspira y orienta.”

La experiencia de las personas en el siglo que vivimos es líquida, no se puede fragmentar. Afirman José Carlos Otero y Marta Marrodán en su libro “Experiencia Líquida”: El aspecto más positivo de esta concepción... es que precisamente esta condición, la convierte también en recuperable. Si fuera un sólido, una mala experiencia podría romperla, como una bala atravesando un objeto. Pero una de las características de los líquidos es la ductabilidad, es decir, son adaptativos, cambian, transforman su forma por presión y, de igual manera, no pueden volver a recuperarla” (Otero y Marrodán 2017).

El endomarketing en estas condiciones tiene que visualizarse como un modelo líquido de gestión de la experiencia del cliente interno de la organización, que incorpore la fluidez y dinámica de las empresas y los modelos mentales de los involucrados. Debemos tener

mucha claridad en el entendimiento de que la experiencia de cualquier individuo es independiente de su gestión; es decir esta va a existir tanto si la diseñamos como si no lo hacemos.

El diseño de la experiencia debe partir del establecimiento de un adecuado proceso de endomarketing o marketing interno, que asegure que los miembros de la organización estén en condiciones de poder transmitir la promesa de la marca y de ser captadores de la percepción del cliente sobre la empresa. La coherencia entre la experiencia del empleado o colaborador y la experiencia del cliente externo es clave para que la marca alcance el posicionamiento deseado y pueda materializar sus anhelos en términos de competitividad.

Las empresas que prestan servicios generalmente enfrentan problemas derivados de la insatisfacción de sus clientes, estas situaciones afectan su posicionamiento y por tanto su nivel de competitividad. Las causas de esta insatisfacción son sistémicas y su análisis suele ser bastante complejo, pero se puede afirmar que la inexistencia de endomarketing o la pobre implementación de este, es sin lugar a dudas una de las razones más poderosas por las cuales se produce una brecha entre lo que se le promete al cliente y lo que se le entrega en los momentos de la verdad; de ahí la importancia y relevancia de integrar a la estrategia al ADN de la empresa y/o la marca el marketing interno.

En el contexto de la sociedad líquida el endomarketing está llamado a convertirse en el eje clave de la plataforma de creación y entrega de valor de una empresa. No debe ser relegado a un segundo plano, ni confundido con las funciones que un departamento de recursos humanos debe cumplir. Esto

debe ser entendido a profundidad por la gerencia en los distintos niveles de una organización de cualquier tamaño; quienes deben estar sensibilizados con el hecho de que “si desea que las cosas funcionen fuera, en primer lugar, debe conseguir que funcionen dentro de la empresa” (Albrecht, 1998).

Hoy, más que nunca la transición hacia la autogestión, la plenitud y el propó-

sito evolutivo ponen en evidencia que en el mundo líquido las personas y sus motivaciones tienen que ocupar un lugar protagónico en el diseño de la estrategia con sus respectivas implicaciones en términos de diseño de confianza y de cambio en los modelos mentales, que hacen del endomarketing una capacidad que obligatoriamente se debe desarrollar en la búsqueda de la competitividad empresarial.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Albrecht, K. (1998). *Servicio al Cliente Interno*. Ed. Paidós.
- Hamel, G. (2012). *Lo que importa ahora*. Grupo Editorial Norma.
- Heffernan, M. (2017). Mas allá de lo medible. El gran impacto de las pequeñas cosas. Ed. Empresa Activa.
- Gallucci, C. (2018). La función del marketing en la empresa y en la economía. Real Academia Europea de Doctores.
- Laloux, F. (2017). Reinventar las organizaciones. Ed. Arpa.
- Lovelock, C., y Wirtz, J. (2009). *Marketing de Servicios: personal, tecnología y estrategia*. Pearson Educación.
- Nordström, K., y Ridderstrale, J. (2008). *Funky Business Forever*. Pearson.
- Otero, J., y Marrodán, M. (2017). *Experiencia Líquida*. Editorial Lid.
- Rosenbluth, H., y McFerrin., D. (2004). *El Cliente es lo segundo. Ponga a sus empleados en primer lugar*. Ed. Deusto
- Torres, M. (2022). La orientación a la producción: una línea de pensamiento y acción asociada a la economía de déficit. migueltorresmarketing.wordpress.com

Didáctica de la escritura usando Tecnologías de la Información y la Comunicación: reflexiones docentes

Didactics of writing using Information and Communication Technologies: teaching reflections

 Maria Rosa-Coronado¹   Edwin Martínez²

¹Universidad Metropolitana de Educación, Ciencia y Tecnología. Ciudad de Panamá, Panamá

²Universidad Norbert Wiener. Lima, Perú

Recibido: 01/12/2021

Revisado: 26/02/2022

Aceptado: 25/04/2022

Publicado: 01/07/2022

RESUMEN

El presente artículo nace de la investigación doctoral: enseñanza de la escritura a partir del uso de las TIC en la educación básica secundaria en el en el casco urbano del Distrito de Turbo, Antioquia, cuyo protagonista son los docentes del área de lengua castellana de la educación básica secundaria pertenecientes al decreto 2277 y 1278 nombrados en propiedad. El pensamiento docente influye de manera directa en los procesos de enseñanza-aprendizaje de todas las áreas del conocimiento; se podría decir que en estas se encuentran todas las respuestas a todas las preguntas e incógnitas que giran en torno al mejoramiento de la educación, la inclusión de las TIC y el desarrollo de competencias, habilidades y destrezas del pensamiento y de la misma ciencia y tecnología. El proceso escritural enmarca gran relevancia en interpretar, analizar, divulgar y transformar el conocimiento en la industria 4.0; desarrollar el pensamiento crítico; romper con paradigmas tradicionales, formar estudiantes competentes, humanísticos y altamente tecnológicos son retos y desafíos que el docente debe enfrentar día a día, mes a mes, año a año por ende se hace necesario entender las concepciones que tienen los docentes y cuál es el dominio profesional y teórico que ellos utilizan en sus prácticas pedagógicas para renovar currículos, transformar carreras y utilizar de manera asertiva e idónea los recursos educativos que ofrece el internet a través de plataformas, redes sociales entre otros que coadyuvan a mejorar habilidades del pensamiento de orden superior; en el presente documento se hace un recorrido teórico y reflexivo que permitirá al lector confrontar realidades ocultas dentro del mismo sistema educativo y a la vez encontrar pistas para realizar futuras e interesantes investigaciones en el campo de la educación con el objetivo de develar estrategias que permitan alcanzar el ideal de hombre que se desea formar en la sociedad 4.0.

Palabras clave: Competencias, educación, escritura, didáctica, pensamiento docente.

ABSTRACT

This article is born from the doctoral research: Teaching beliefs about the teaching of writing from the use of ICT in basic secondary education in the urban area of the District of Turbo, Antioquia, whose protagonist are the teachers of the Spanish language area of basic secondary education belonging to decree 2277 and 1278 named in property. Teaching beliefs directly influence the teaching-learning processes of all areas of knowledge; it could be said that in these are all the answers to all the questions and unknowns that revolve around the improvement of education, the inclusion of ICT and the development of competences, skills and abilities of thought and science and technology itself. The scriptural process frames great relevance in interpreting, analyzing, disseminating and transforming knowledge in industry 4.0; develop critical thinking; breaking with traditional paradigms, training competent, humanistic and highly technological students are challenges and challenges that the teacher must face day by day, month by month, year by year therefore it is necessary to understand how the beliefs that teachers have are configured and what is the professional and theoretical domain that they use in their pedagogical practices to renew curricula, transform careers and use in an assertive and ideal way the educational resources offered by the internet through platforms, social networks among others that help improve higher-order thinking skills; in this document a theoretical and reflective journey is made that will allow the reader to confront hidden realities within the same educational system and at the same time find clues to carry out future and interesting research in the field of education with the aim of unveiling strategies that allow achieving the ideal of man that you want to form in society 4.0.

Keywords: Skills, education, writing, didactics, teaching thinking.

INTRODUCCIÓN

En ocasiones el ejercicio docente se ejecuta desde la desprofesionalización, es decir tienden a reproducir prácticas con las que han sido formados lo cual genera un modelo de resistencia que conllevan a la reproducción del saber y a la resistencia de métodos y/o didácticas transformadoras donde las tecnologías cumplen un papel primordial para desarrollar habilidades del pensamiento de orden superior en los educandos.

Después de la pandemia del coronavirus, el docente vive un despertar tecnológico acelerado en cuanto al desarrollo de la escritura en diferentes entornos digitales para desarrollar habilidades del pensamiento; este virus minimizó literalmente con todo argumento

negativo hacia el uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), por parte de los docentes en ejercicio. Avivó y apresuró a conocer e indagar plataformas, redes sociales y/o MOOC (cursos online masivos abiertos) que permitieran mantener la comunicación con los estudiantes al igual que continuar con el proceso de alcanzar los objetivos propios de la asignatura; es decir, buscar la forma o estrategia más pertinente para que el aislamiento social al que se encontraban sometidos no fuera una barrera o excusa para que los estudiantes siguieran aprendiendo.

Día a día, mes a mes, año a año, convención a convención, simposio a simposio, curso tras curso, formación tras formación los docentes de manera autónoma o dirigida por los mismos entes territoriales encargados de la educación

buscaron la manera de integrar, incluir y usar la tecnología como estrategia didáctica para fortalecer y mejorar habilidades y competencias en estudiantes de todos los niveles educativos sin escatimar tiempo y dinero para garantizar el sistema educativo a niños y jóvenes en edad escolar los derechos básicos de aprendizaje; siendo entonces la *World Wide Web*, telaraña o red informática mundial la responsable y/o protagonista de mantener a la humanidad en comunicación y formación en entornos digitales.

Tal evento, permite entonces que los docentes y estudiantes de manera empírica y/o profesional usaran las redes sociales con fines educativos cargados de gran significado para potenciar y desarrollar todo tipo de habilidades, capacidades y competencias de orden superior en todas las personas; permite entonces develar, comprobar y reafirmar que la tecnología es una herramienta del pensamiento altamente importante para alcanzar el éxito en la industria 4.0; lo anterior se trae a coalición debido a que la realidad de las instituciones educativas de Colombia se alejan cada vez más de los primeros puestos de ranking internacionales.

Contextualización de la problemática.

Las pruebas dirigidas por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, OCDE (2018) a través de la prueba del Programa Internacional de Evaluación de los Alumnos (PISA) que se realiza cada cuatro años; el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES), garante de las mismas manifiesta que Colombia obtuvo un rendimiento menor (600 puntos posible) a la media en las áreas de Matemáticas (391), ciencia (413) y lectura (412) teniendo un decremento significativo a años anteriores y ocupando puestos entre 83, 82 y 71 de 102 países participantes.

Seguido se encuentra el reporte del foro económico mundial entre los años 2014 - 2019 al publicar el índice de disponibilidad de red que consiste en medir el alcance eficiente que tiene una nación al hacer uso de las TIC para el beneficio y competitividad de las personas en el ámbito educativo y laboral. Se puede observar que Colombia año tras año se acerca cada vez más a los últimos puestos del ranking entre los países participantes; cada año va en detrimento ya que, en vez de aumentar de casilla, baja considerablemente de posición entre uno y dos lugares (Dutta y Lanvin 2019, pp. 13-14).

En el caso de Colombia, muchas de las nuevas tecnologías han llegado en los últimos años a los establecimientos educativos oficiales, gracias a programas estatales como Vive Digital y Computadores para Educar, que según cifras del Ministerio de las TIC (MinTIC), han aumentado en un 80 % la accesibilidad a las TIC en los establecimientos educativos. No obstante, la incorporación de nuevas tecnologías a los procesos educativos y su integración al currículo de manera explícita y transversal en todas las asignaturas es una tarea aún pendiente por los docentes en Colombia (Gamboa y Hernández, 2018, pp. 6-7).

A nivel regional, la Secretaría de Educación de Antioquia en la página web manifiesta la existencia de una brecha digital en el departamento, donde las posibilidades de acceso a las TIC son pocas o nulas a lo que la Gobernación de Antioquia en búsqueda de reducir esa brecha ha establecido tácticas educativas que incentiven la utilización de las TIC, las cuales con sus diferentes enfoques buscan apropiarse a las comunidades antioqueñas de diferentes utilidades tecnológicas y contenidos que potencien su estudio y uso periódico y así vuelvan estos procesos parte de su cotidianidad.

La investigación realizada en la región de Urabá, epicentro de la presente pesquisa donde Martínez-Álvarez, Rosa y Yangali (2021) expresan que: “La integración de las TIC en los procesos de aprendizaje y enseñanza en los últimos años han mostrado un bajo impacto en la calidad de la educación” (p. 5594) sostienen que la inversión económica no son la principal razón de que no se innove en la práctica educativa sino que influyen factores internos o barreras internas que impiden la utilización de las diferentes herramientas tecnológicas como lo son: las concepciones docentes y la falta de información para trabajar la TIC como herramienta pedagógica.

Además, Martínez-Álvarez *et al.* (2021) respaldan que, según cifras del Ministerio de las TIC en Colombia, el acceso a herramientas tecnológicas, informáticas y de conectividad ha aumentado en un 80% al sector educativo a través de programas como Vive Digital, Computadores para Educar, la última milla digital para estudiantes universitarios en estrato 1 y 2 en la región; pero insisten que “la incorporación de nuevas tecnologías en los procesos educativos y su integración en el currículo de manera explícita y transversal en toda asignatura sigue siendo una tarea pendiente para los docentes en Colombia” (p. 5595).

A pesar de las múltiples políticas y planes para introducir las TIC en la escuela como las constantes capacitaciones, simposios, diplomados, reuniones, cursos sobre las Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Educación (NTA) y encuentros entre pares el panorama dentro de las aulas es el mismo: clases tradicionales, magistrales, repetitivas, dominantes, aburridas que día a día agravan la situación con relación a las exigencias de la sociedad globalizante motivan a indagar y compren-

der a profundidad ¿cuáles son esos factores, argumentos y pensamientos que expresan los docentes que favorecen o limitan el proceso de enseñanza-aprendizaje de la escritura a partir del uso de las TIC en la educación básica secundaria? y esto se ve reflejado en los resultados del análisis descriptivo de las dimensiones del diseño curricular, práctica pedagógica y gestión de aula donde Martínez-Álvarez, *et al.* (2021) muestra que del total de:

185 docentes encuestados de instituciones educativas del distrito de Turbo-Antioquia en Colombia en 2020, 10 docentes que representan El 5,4 % tiene un nivel bajo en la dimensión de diseño curricular; 70 de los docentes encuestados, que representan el 37,8 %, tienen un nivel medio y 105 de los docentes encuestados, que representan el 56,8 %, con un nivel alto. En cuanto a la segunda dimensión de prácticas pedagógicas, 15 docentes (8,1 %) mostraron un bajo nivel; 82 docentes (44,3 %) mostraron un nivel medio; mientras que 88 de los docentes (47,6 %) mostraron un nivel alto en cuanto a la gestión de aula .

Con base en la problemática anterior surgen por parte de los autores varias preguntas reflexivas: ¿Cómo el pensamiento docente del área de lenguaje limita o favorece el proceso de la enseñanza-aprendizaje de la escritura con apoyo de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) para desarrollar habilidades del pensamiento de orden superior en estudiantes de la educación básica secundaria de las instituciones oficiales de Colombia y a la vez mejorar el currículo de la asignatura?

La escritura dominante o tradicional en este contexto global no es suficiente para crear, expandir y producir conocimiento por lo tanto los nuevos ecosistemas comunica-

tivos multimodales toman fuerza en las instituciones educativas a nivel mundial; por lo tanto, se respalda, se aboga y defiende por un modelo educativo que comprenda el proceso de la enseñanza y práctica de múltiples alfabetismos para responder al impacto que están teniendo en la educación en medio de la globalización y avances tecnológicos.

Es por consiguiente que actualmente se le concede especial importancia los ambientes multimodales de comunicación, las destrezas y habilidades digitales que según Jewitt y Kress (2010) otorgan gran relevancia al modelo de literacidad multimodal, es decir: que el estudiante se encuentre en la capacidad de usar críticamente la multimedia y la interactividad a través de los distintos modos (oral, escrito, visual, táctil y espacial) que ofrece el entorno digital.

De estos Aspectos sociales y funcionales de la escritura y/o comunidades discursivas como les llama Gonzáles (2009) propone un enfoque integrador de carácter multimodal denominadas en palabras de Cassany como prácticas letradas (lengua escrita) a través de dispositivos electrónicos, plataformas, redes sociales y aplicaciones digitales cuyas prácticas no se circunscriben en programas escolares institucionalizados sino en cualquier contexto cultural.

Sin embargo, Hernández Zamora (2016) realiza ciertas confrontaciones tales como: que la alfabetización (enseñanza del alfabeto) se desarrolla en los primeros años de escolaridad, por lo tanto una vez aprehendido es capaz de leer y escribir (enfoque psicolingüístico); la otra perspectiva, insiste que leer y escribir son prácticas sociales que adquieren sentido en el contexto donde interactúa el escritor y no solamente procesos cognitivos

aislados por lo tanto se debe validar y reforzar los currículos de enseñanza y la práctica pedagógica del docente para incluirla dentro del proceso formativo del estudiante.

Por ende, estos nuevos paradigmas lectoescriturales toman connotativos significados entre algunos teóricos o estudiosos de la lengua como Camps (2003), Hernández *et al.* (2012), quien retoman el término: Literacidad académica; vocablo acuñado para el estudio de la lectura y escritura: *literacy*, (palabra de raíz latina “*littera*” que significa: letra escrita y traducida en alfabetización); en palabras de Ferreiro (1999), “alfabetización o cultura escrita”, Cassany, Luna y Sanz (2003) la definen como: literacia, literidad y/o escrituralidad, una propuesta como alternativa a la oralidad.

Con la llegada de la cuarta revolución industrial, globalización y educación 4.0 se hace necesario redelinear las nuevas prácticas alfabetizadoras, entre las que se incluyen las digitales y como lo expresan Snyder (2004, p. 10), y Lankshear y Knobel (2011) «nuevos alfabetismos» a la praxis educativa donde se relacionan la sustancia técnica y espiritual del escritor en ambientes o zonas con mucha más participación, colaboración y distribución del contenido de manera casi que instantánea.

Este flujo de contenidos se realiza a través de diversas plataformas digitales permite el fluir de audiencias mediáticas donde todos los miembros en este caso estudiantes de una comunidad educativa pueden participar, contribuir, aportar, transformar y crear conocimiento de manera formal o informal; utilizar múltiples expresiones manera creativa y utilizar la web 2.0 como vehículo o transporte de la información.

Continuando con las nuevas habilidades del prosumidor se encuentra el juego como manera de experimentar y resolver problemas, permitiendo así actuar, improvisar, descubrir y tomar diferentes roles como identidades con el objetivo de buscar, sintetizar y distribuir información en distintos formatos multimodales; de igual manera Fernández Herrero (2019) dentro de las competencias y habilidades incluyen el “hacer un uso eficiente del motor de búsqueda, habilidad para interactuar en redes sociales, destreza para escribir y publicar en diversos formatos multimedia, conocimiento de cómo almacenar y compartir información, transferencia de conocimiento, remix de formatos y contenidos” (p. 125).

Integración de las TIC en la escritura

La integración de las TIC representan para el profesor un gran reto y desafío para innovar la práctica educativa y sobre todo fortalecer la capacidad de interpretar, analizar, sintetizar, valorar y producir textos que transformen la realidad, la ciencia, la misma tecnología y por ende el desarrollo social; para hablar de una educación con calidad para toda la vida al servicio de la sociedad con un alto componente humanístico, innovador, tecnológico, científico y profesional se necesita trabajar de manera mancomunada en lo que piensa y hace el docente en la enseñanza de la escritura a partir del uso de las TIC para poder alcanzar las metas y principios que se encuentran estipulados en la agenda 2030 de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), para el desarrollo sostenible, máximo regulador de la educación a nivel mundial a través de los 17 objetivos de ámbito social, económico y ambiental para erradicar la pobreza y vivir dignamente (Opazo y Carreño 2020).

De acuerdo al resultado de investigaciones sobre el docente, se puede decir que las investigaciones giran en torno al conocimiento y la forma preferida de enseñanza donde se incluye: (1) la visión dualista es donde los individuos creen en el bien o el mal conocimiento transmitido por la autoridad; (2) la etapa multiplicativa es donde comienzan a reconocer las posibilidades de variados puntos de vista, pero aún cree que la mayor parte del conocimiento es cierto; (3) la visión relativista es donde ven la mayor parte del conocimiento se entiende como provisional, contextual y empírico, por último (4) el conocimiento incierto, se basa en el peso de la evidencia acumulada (Ramos, 2017, pp. 270-272).

Müller *et al.* (2007) proporciona un esquema similar a Perry al clasificar el origen del conocimiento en: (a) silenciado o recibiendo conocimiento, (b) subjetivo, (c) procedimental y (d) construido; alternatively, Schommer (1998) defiende el modelo multidimensional que concibe el aprendizaje como esa capacidad innata y el aprendizaje rápido.

Tondeur *et al.* (2007a) encontraron tres tipos de orientaciones de objetivos para el uso de la tecnología en contextos educativos: competencias informáticas básicas (competencia tecnológica), informática como herramienta de información (para investigar y procesar información), y la computadora como herramienta de aprendizaje (para practicar conocimientos y habilidades).

Estas tres categorías pueden ser visto en de Aldama y Pozo (2016) como objetivos de los docentes para la integración de las TIC entre las cuales se tienen: (1) el Desarrollo de habilidades con relación a las habilidades informáticas básicas y (2) las TIC como

una herramienta de aprendizaje, incluye aquí: información y herramientas de aprendizaje y (3) las TIC como contenido y pedagogía cambiantes. Este constructo teórico se ha centrado en comprender la relación entre las afirmaciones que tienen los docentes y sus prácticas de integración tecnológica.

Las investigaciones sobre el campo de la escritura son pocas y limitadas; vistas desde una óptica cuantitativa; se basa en resultados sobre lectura de textos y se encuentra enfocada a los estudiantes y uso de recursos educativos en la educación básica primaria y educación básica superior; muy pocas en el ámbito de la básica secundaria; cuya contribución se enmarca en tres grandes temas: primero, evaluar los textos producidos por el estudiante (la escritura como producto), y se centra en analizar la gramática (omisión, sustitución, contaminación de letras al igual que signos de puntuación; aspectos superficiales del texto). Segundo las concepciones, estadios o etapas psicológicas en que se encuentra el alumno para trabajar las diferentes composiciones (la escritura como proceso desde la psicología), y por último y no menos importante las estrategias didácticas utilizadas por el maestro para incentivar la escritura condicionada por el medio y la escuela (Chambi, 2021).

Oliva *et al.* (2020) expresan que Las TIC están asociado fuertemente a las prácticas letradas en el acceso y búsqueda de contenidos con muy poca significatividad. Culminan el estudio haciendo la invitación a los docentes del área de lingüística a trabajar con aplicaciones *móviles (app)*, *booktuber* y *booktrailer* al igual que la utilización de plataformas como *m-learning*, *b-learning*, *Facebook*, *Twitter*, *Moodle* entre otras para fomentar la escritura; El artículo chileno de Arancibia *et al.* (2016),

presenta tres categorías para identificar las concepciones sobre la enseñanza-aprendizaje de las TIC en docentes de la básica secundaria: (1) el currículo, subdividido en: el conocimiento disciplinar, tipo de contenido curricular a priorizar, planificación y finalidad de la enseñanza el contexto escolar; (2) la acción didáctica: mide las características de una buena enseñanza, el trabajo colaborativo, la concepción de aprender y la forma de evaluar el conocimiento, y por último (3) la tecno didáctica con las subcategorías: relevancia de las TIC en la escuela, aprender con TIC, uso de las TIC en la práctica docente y el efecto de las TIC.

Cardona *et al.* (2014) evaluaron el impacto sobre las actitudes y competencias TIC de un grupo de docentes del área de inglés del grado octavo y noveno de la secundaria a través de un curso formativo en la comprensión y el uso de las TIC, más específicamente sobre *wiki*, *blogs*, *webquests* y creación de unidades didácticas con enfoque por proyectos para fortalecer el trabajo colaborativo y aprendizaje autónomo en estudiantes de la básica secundaria en la escritura y lectura del inglés; concluyen que los educadores desarrollaron aptitudes favorables y positivas frente al uso de las TIC al capacitarse familiarizarse y formarse en el uso pedagógico de las NTEA.

CONCLUSIONES

En la actualidad, se hace necesario asociar la cultura digital con la formación y pensamientos del profesor, puesto que se considera que el docente está anclado a la formación académica recibida y es a partir de la misma que se desempeña en el aula de clases. Indagar el pensamiento y el uso pedagógico de las TIC por parte de los docentes que enseñan el área de lenguaje es relevante en tanto que

aportará a la búsqueda de nuevas formas de enseñar y de aprender, en un campo en donde las NTAE representan soporte y ayuda en el desarrollo de competencias comunicativas para producir textos coherentemente y romper con toda práctica tradicional para ahondarse en la aventura del mundo tecnológico y virtual pero equipado de conocimiento epistemológico, pedagógico, tecnológico y profesional. Describir e identificar cuáles son los pensamientos del docente con relación a la enseñanza y transposición del conocimiento al igual que la visión y experiencias con el uso de las TIC permitirá complementar y enriquecer el plan de estudio de las instituciones educativas conforme al contexto y necesidad de la comunidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arancibia, M., Cabero, J., y Marín, V. (2020). Creencias sobre la enseñanza y uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en docentes de educación superior. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062020000300089>
- Camps, A. (2003). *Secuencias didácticas para aprender a escribir* (pp. 47-50). Ed. Graó.
- Chambi, K. (2021). Dificultades y estrategias de aprendizaje en la producción de textos escritos de educación secundaria a partir de la óptica docente. [tesis de pregrado, Universidad Peruana Unión] <https://repositorio.upeu.edu.pe/handle/20.500.12840/4553>
- Churches, A. (2009). Taxonomía de Bloom para la era digital. *EduTEKA*. 11, 1-13. <https://eduteka.icesi.edu.co/articulos/TaxonomiaBloomDigital>
- de Aldama, C., y Pozo, J. (2016). ¿Cómo se utilizan las TIC en el aula? Un estudio de las creencias y usos de los profesores. *Revista electrónica de investigación en psicología de la educación*, 14 (2), 253-286. <https://www.redalyc.org/pdf/2931/293146873003.pdf>
- Duso, L., y Cerutti, E. (2017). Docencia y cultura digital: la formación del ciberprofesor. *Tendencias pedagógicas*. https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/678890/TP_30_16.pdf?sequence=1
- Dutta, S., y Lanvin, B. (2019). Índice de preparación de la red 2019. Instituto Portulans, *Washington DC*. <https://networkreadinessindex.org/2019/wp-content/uploads/2020/03/The-Network-Readiness-Index-2019-New-version-March-2020-2.pdf>
- Fernández-Herrero, S. (2019). Uso responsable de las TIC en menores en acogimiento residencial. <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/37979>

- Ferreiro, E. (1999). *Vigencia de Jean Piaget*. Siglo XXI.
<https://www.bibliopsi.org/docs/carreras/obligatorias/CFP/educacional/chardon/Ferreiro%20-%20Vigencia%20de%20piaget.pdf>
- Flower, L., y Hayes, J. (1996). Textos en contexto. Los procesos de lectura y escritura. *Buenos Aires: Asociación Internacional de Lectura*. <https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/libro/518-flowers-y-hayes-la-teoria-de-la-redaccion-como-proceso-cognitivopdf-xwyX0-articulo.pdf>
- Gamboa, A., y Hernández C. (2018). Representaciones de los docentes de educación básica sobre los aportes de las tecnologías de la Información y la comunicación en la escuela. *Revista Espacios*, 39(02). <http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/123456789/5026>
- González-Monteaudo, J. (2013). Célestin Freinet, la escritura en libertad y el periódico escolar: un modelo de innovación educativa en la primera mitad del siglo 20. *Historia da Educação*, 17, 11-26.
<https://www.scielo.br/j/heduc/a/hRzfYHTD8HLj9fjpxZYptcJ/?format=pdf&lang=es>
- González-Reyes, R. (2009). La internet como espacio de producción de capital social: una reflexión en torno a la idea de comunidad informal de aprendizaje. *Revista mexicana de investigación educativa*, 14(40), 175-190.
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405-66662009000100009&script=sci_art-text
- Hammer, D., y Elby, A. (2002). Sobre la forma de una epistemología personal. *Epistemología personal: la psicología de las creencias sobre el conocimiento y el saber*, 169-190.
https://dhammer.phy.tufts.edu/home/publications_files/eresources.ss.pdf
- Hernández, A., López, J., Castellano, P., Morales, V., y Pastrana, J. (2012). Hoisan 1.2: Programa informático para uso en metodología observacional. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 12(1), 55-78. <https://scielo.isciii.es/pdf/cpd/v12n1/articulo06.pdf>
- ICFES, Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (2018). *Informe Nacional de Resultados para Colombia – PISA*.
<https://www.icfes.gov.co/documents/20143/1529295/Informe%20nacional%20de%20resultados%20PISA%202018.pdf>
- Jewitt, C., y Kress, G. (2010). *Multimodality, literacy and school English*. In *The Routledge international handbook of English, language and literacy teaching* (pp. 366-377). Routledge. https://www.academia.edu/download/31732494/Instructional_texts_and_the_fluency_of_learning_disabled_readers.pdf#page=367

- Martínez-Alvarez, E., Rosa, M., y Yangali, J. (2021). Integration of ICT in academic and administrative management processes. *Psychology and Education*, 58(1), 5594-5599. <https://doi.org/10.17762/pae.v58i1.2179>
- Ministerio de las TIC, MINTIC (2021). (10 de junio). *En Antioquia ya conectamos las primeras 76 escuelas rurales”: viceministro de Conectividad, Walid David*. <https://mintic.gov.co/portal/inicio/Sala-de-prensa/176482:En-Antioquia-ya-conectamos-las-primeras-76-escuelas-rurales-viceministro-de-Conectividad-Walid-David>
- Müller, S., Rebmann, K., y Liebsch, E. (2008). Las creencias de los formadores acerca del conocimiento y el aprendizaje: un estudio piloto. *Revista Europea de Formación Profesional*. <http://hdl.handle.net/11162/86750>
- Oliva, M., y Ibáñez, H. (2020). Las TIC en el fomento lector de los adolescentes. Un estudio de caso desde las creencias docentes. *Contextos educativos: Revista de educación*, (25), 105-125. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7308218.pdf>
- Opazo, H., Castillo, J., y Carreño, A. (2020). Los desafíos de la Meta 4.7 de la Agenda 2030 para América Latina y el Caribe. Una sistematización de evidencias desde UNESDOC para su discusión regional. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i3.15402>
- Prestridge, S. (2012). Las creencias detrás del docente que influyen en sus prácticas TIC. *Computadoras y educación*, 58 (1), 449-458. <https://www.academia.edu/download/56167278/j.compedu.2011.08.02820180326-8606-9jp828.pdf>
- Ramos, J. (2017). *Enseñanza y aprendizaje del conflicto armado en Colombia. Prácticas docentes y conocimiento escolar*. Universitat Autònoma de Barcelona. <https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/458020/jcrp1de1.pdf?sequence>
- Rodríguez, M., y Larenas, C. (2007). El sistema de cogniciones y creencias del docente universitario y su influencia en su actuación pedagógica. *Horizontes educacionales*, 12(1), 35-42. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3992042.pdf>
- Schommer, M. (1998). La influencia de la edad y la educación en las creencias epistemológicas. *Revista británica de psicología de la educación*, 68 (4), 551-562. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1998.tb01311.x>
- Snyder, M. J., y Rossi, S. (2004). Stress protein (HSP70 family) expression in intertidal benthic organisms: the example of *Anthopleura elegantissima*. https://digital.csic.es/bitstream/10261/2406/1/Snyder_et_al_2004.pdf

- Tondeur, J., Van Braak, J. y Valcke, M. (2007). Currículum y uso de las TIC en la educación: ¿Dos mundos aparte? *Revista británica de tecnología educativa*, 38 (6), 962-976. doi:10.1111/j.1467-8535.2006.00680.x
- Tondeur, J., van Braak, J., Siddiq, F. y Scherer, R. (2016). Es hora de un nuevo enfoque para preparar a los futuros profesores para el uso de la tecnología educativa: su significado y medida. *Computadoras y educación*, 94, 134-150.
<http://biblio.ugent.be/publication/7029730/file/7029738.pdf>
- Zamora, G. (2009). Escritura académica y formación de maestros ¿por qué no acaban la tesis? *Tiempo de educar*, 10(19), 11-40. <https://www.redalyc.org/pdf/311/31113164002.pdf>

El enfoque bilingüe como condición para la educación inclusiva de las personas sordas

The bilingual approach as a condition for inclusive education for deaf people

 Xiomara Rodríguez¹   Magdalena Fresquet-Pedroso¹  Alejandro Marzo-Peña²

 Edmme Bager-García³

¹Universidad de Ciencias Pedagógicas “Enrique José Varona”. Ciudad Habana, Cuba

²Asociación Nacional de Sordos de Cuba. Ciudad Habana, Cuba

³Logopeda y Oligofrenopedagoga. Lima, Perú

Recibido: 20/04/2022

Revisado: 20/05/2022

Aceptado: 05/06/2022

Publicado: 01/07/2022

RESUMEN

El reconocimiento del enfoque bilingüe como condición para la educación inclusiva de las personas sordas, por el valor que tienen los contactos lingüísticos e interlingüísticos en la educación intercultural, resulta una temática de gran pertinencia social, donde la lengua de señas constituye la primera lengua y base lingüística para el aprendizaje del español. De ahí la importancia de la perspectiva intercultural en los procesos formativos y socioculturales que se desarrollan en la sociedad contemporánea, en los que la comunicación es esencial para el desarrollo psicolingüístico, sociolingüístico y sociocultural de las personas sordas como ciudadanos de derecho. La aplicación del proyecto bilingüe cubano demostró el potencial de las personas sordas para crecer y desarrollarse como seres bilingües-biculturales, a partir de la creación de condiciones en la comunidad educativa a favor de la inclusión, que implica participación de los instructores sordos como modelos lingüísticos, los intérpretes de lengua de señas, maestros bilingües, que la familia acepte el proyecto y participe, la asociación de sordos, los medios de comunicación; expresión de una cultura de la diversidad, del cambio de mentalidad al visualizar la lengua de señas como un recurso y un derecho de la comunidad sorda internacional. **Palabras clave:** Educación bilingüe, educación para sordos, lengua de señas, educación intercultural.

ABSTRACT

The recognition of the bilingual approach as a condition for the inclusive education of deaf people, due to the value of linguistic and interlingua contacts in intercultural education, it's a topic of great social relevance, where sign language is the first language and linguistic basis for learning Spanish. Hence the importance of the intercultural perspective in the training and sociocultural processes that take place in contemporary society, in which communication is essential for the psycholinguistic, sociolinguistic and sociocultural development of deaf people as citizens of law. The application of the Cuban bilingual project demonstrated the potential of deaf people to

 xiomaraf@ucepejv.edu.cu

Rev. Investigaciones ULCB. Jul - Dic.9(2), 2022; ISSN: 2409 - 1537; 70 - 81



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

DOI: <https://doi.org/10.36955/RIULCB.2022v9n2.007>

grow and develop as bilingual-bicultural beings, from the creation of conditions in the educational community in favor of inclusion, which implies the participation of deaf instructors as linguistic models, sign language interpreters, bilingual teachers, that the family accept the project and participate, the deaf association, the media; expression of a culture of diversity, of the change of mentality to view sign language as a resource and a right of the international deaf community. **Keywords:** Bilingual education, deaf education, sign language, intercultural education.

INTRODUCCIÓN

En la última década, se ha observado la evolución de las ideas pedagógicas relacionadas con las personas sordas, a partir del reconocimiento de la lengua de señas como un recurso y un derecho de la comunidad sorda internacional. Se evidencia una percepción más optimista de estas personas, coherente con una política educativa bilingüe. Estas ideas concuerdan con la percepción socioantropológica de la sordera, que la concibe como un ser lingüístico diferente porque no oye, pero tiene potencialidades para comunicarse y acceder a la cultura universal, posee una lengua propia y puede desarrollarse a partir de la respuesta educativa de su entorno familiar, escolar y social en general. (Behares *et al.*, 2000).

En la Convención de los derechos de las personas con discapacidad (2006), se enfatiza en la necesidad de que estas personas disfruten de igualdad de oportunidades como: la educación, trasladarse de un lugar a otro, llevar una vida independiente en la comunidad, tener un empleo, la atención médica, el acceso a la información, derechos políticos y otros. (Organización de Naciones Unidas (ONU), 2006)

El bilingüismo constituye una solución de comunicación entre dos comunidades que tienen características diferentes, que deben ser consideradas. Por lo que, en todas las situaciones de contacto de lenguas, el bilingüismo es un hecho inevitable.

Las personas sordas tienen potencialidades para ofrecerles una educación bilingüe, la que posibilita la interacción entre la comunidad sorda y la oyente (Grosjean, 2010).

El enfoque bilingüe en la educación de las personas sordas como política educativa, es resultado de un proyecto de investigación desarrollado durante el período de 2005 al 2012, conocido como “Modelo Cubano de Educación Bilingüe para Personas Sordas e Hipocúscas”. Este proyecto ha continuado en los períodos 2013 al 2017 y 2018 al 2022, con el nombre de “Concepción Pedagógica para la Atención Educativa a las Personas Sordas e Hipocúscas”, que concluye en el presente año.

La educación bilingüe en las personas sordas constituye una condición para la educación inclusiva porque facilita el desempeño comunicativo en dos lenguas, la LSC como primera lengua (L1), y base lingüística para aprender el español como segunda lengua (L2). Por el hecho de que la comunicación es la base de la educación y del acceso a la cultura universal para una educación intercultural bilingüe, que respeta la condición del desarrollo de las personas sordas como parte de la diversidad lingüística y cultural (Rodríguez, 2012 y Marzo, 2017).

En este sentido, Macchi y Veinberg (2004) precisan que, al estudiar una segunda lengua, en una comunidad lingüística particular, debe tenerse en consideración su identidad y cultura propia, matizada por su historia a

partir de los procesos sociales que ha transitado desde la antigüedad hasta nuestros días.

La competencia comunicativa hace referencia a la conjugación de diferentes saberes, y a la satisfacción por comunicarse, concretándose en un desempeño comunicativo eficiente; se pretende que el educando se comunique en las diversas situaciones de la vida cotidiana. Es necesario propiciar mayor efectividad del proceso comunicativo que tiene lugar, especialmente en escolares sordos, a partir del empleo de recursos teórico-metodológicos precisos, validados y en correspondencia con sus particularidades.

La necesidad de introducir cambios en los sistemas educacionales acorde con el desarrollo científico-tecnológico y con las transformaciones sociales ocurridas en el ámbito nacional e internacional, ha sido analizada en todas las convenciones, congresos y simposios, en las que participan educadores de niños sordos. Reconocer el poder lingüístico de la LSC y la necesidad de acceder al español escrito por lo que representa la lectura y la escritura en la formación de una identidad sorda bilingüe-bicultural.

El objetivo de esta investigación es fundamentar la importancia que tiene el enfoque bilingüe como condición para la educación inclusiva de las personas sordas. Esto implica la aplicación de una política educativa coherente con el acceso a la cultura y la creación de condiciones desde todos los contextos para las prácticas educativas inclusivas.

El *proceso pedagógico*, que es esencialmente un *proceso de comunicación*, exige que el maestro desempeñe con efectividad su encargo social: enseñar y educar, además del

conocimiento profundo de las ciencias que imparte, el dominio de los fundamentos científicos de la comunicación y de su objeto de estudio, que es el niño (Castellanos *et al.*, 2002).

Estos referentes son muy importantes para considerar el alcance que tiene el enfoque bilingüe como política educativa en la inclusión de las personas sordas, dejar claro el cambio del discurso, construir una competencia comunicativa bilingüe en LSC y el español escrito, se trata de no comprometer el desarrollo lingüístico, cognitivo y comunicativo de estas personas, sustentado en sus potencialidades, en el modelo sociocultural y no médico, ya se conoce el diagnóstico de su condición biológica: sordera o hipoacusia; por tanto se pone énfasis en los recursos y apoyos de la comunidad educativa a favor de su participación.

Rodríguez (2003) explica que las dificultades en la comunicación de los niños sordos, consecuencia de la discapacidad auditiva, tienen una repercusión considerable en la formación de su personalidad, que representa un reto permanente para el maestro en el marco del proceso pedagógico, a partir de la consideración de su condición bilingüe particular, sin ser bilingüe, al interactuar con dos lenguas en las cuales no tiene competencia lingüística, lo que demanda de la búsqueda de estrategias que posibiliten su desarrollo como ser bilingüe.

La práctica pedagógica con escolares sordos se ha basado, fundamentalmente, en la tendencia oralista (concepción clínico-terapéutica de la sordera), que ha insistido en la inteligibilidad del habla y no en el desarrollo del lenguaje como medio de cognición y comunicación, aspecto fundamental

para lograr la eficiencia comunicativa, al reconocer las potencialidades y disposiciones del sujeto sordo para la comunicación.

Las dificultades generadas en el proceso de tránsito hacia la tendencia bilingüe, con la permanencia de elementos del oralismo, gestualismo y bimodalismo; la no existencia de un modelo comunicativo propio en la escuela para sordos, propicia que converjan diferentes tendencias de forma empírica. La resistencia al cambio; la insuficiente preparación de los maestros, directivos, la familia y la sociedad en general para comunicarse con las personas sordas, justifican la necesidad del cambio educativo.

Cada vez más se justifica la necesidad de sistematizar los resultados científicos e introducirlos en la práctica pedagógica, en la que se ha demostrado el potencial de las personas sordas para acceder al currículo común y la continuidad de estudios a la universidad, a partir del desarrollo de una competencia comunicativa bilingüe, con el apoyo del intérprete de LSC como mediador instrumental y social que facilita el acceso a la participación, así como el empleo de procedimientos de segundas lenguas, la accesibilidad a la tecnología.

El enfoque bilingüe en la educación de sordos, consiste en separar conceptualmente las dos lenguas en sistemas funcionales independientes y constituye la base, como experiencia previa en una lengua, para el aprendizaje de una segunda lengua. Desde este enfoque, el escolar sordo debe emplear la lengua de señas en cualquier contexto educativo, se respeta la cultura de la comunidad sorda y se crea un entorno lingüístico para que pueda comunicarse y recibir la enseñanza en su lengua natural. El hecho de mantener la lengua gestual como primera len-

gua (L1), intenta beneficiar cognitivamente al niño sordo, y el nivel de la segunda lengua (L2) a la que el niño llega, será similar a la competencia que desarrolla en la primera.

La educación bilingüe de las personas sordas, se orienta al cumplimiento de cuatro objetivos generales: la creación de un ambiente lingüístico apropiado a las formas particulares de procesamiento cognitivo y comunicativo de los escolares sordos; el desarrollo socio-emocional íntegro de estos, su identificación con adultos sordos; la posibilidad de que desarrollen una teoría sobre el mundo sin condicionamientos de ninguna naturaleza y el acceso completo a la información curricular y cultural. (Skliar, 1999).

Kartchnes (1999) y Peluso y Torres (2000), plantean que el bilingüismo se traduce en un aumento de las capacidades metacognitivas y metalingüísticas que, a su vez, facilita todo el aprendizaje lingüístico y conduce a mejores logros escolares, que se manifiestan en la relación pensamiento-lenguaje y en la unidad de lo cognitivo y lo afectivo, por el propio carácter activo de los que participan en la comunicación.

Por otra parte, Vigotsky (1982) señala que, si el ser humano no tuviera un lenguaje, no podría haber alcanzado el grado de desarrollo intelectual que posee, porque el lenguaje es el instrumento que utiliza para pensar; no se piensa con objetos, sino con palabras, en el caso de las personas sordas con las representaciones gestuales. Asimismo, hay que considerar el desarrollo del sistema nervioso central como sustrato material del pensamiento, así como su relación con el lenguaje.

Las limitaciones en el desarrollo de las ciencias sociales no impidieron que Vigots-

ky, en su obra “Pensamiento y Lenguaje” (1934), vislumbrara las dificultades que se presentaban en la educación de los niños sordos. Refiriéndose al sistema oral puro señala: “... proporciona al alumno la pronunciación, pero no el lenguaje, limita el vocabulario ... El lenguaje no solo cumple la función de la comunicación entre los niños, sino que también es un medio del pensamiento” (P. 46).

Los procesos de cognición y comunicación se vinculan estrechamente con las funciones fundamentales del lenguaje, noética y semiótica, las que señala Vigotsky como funciones intelectual y social. La primera hace del lenguaje el instrumento de un tipo cualitativo superior de proceso psíquico, el pensamiento abstracto, mediante el que puede pasar del conocimiento de objetos y fenómenos singulares a su reflejo generalizado en forma de conceptos, la segunda le permite establecer las relaciones sociales, comunicarse sobre la base de la actividad práctica (Roméu, 2004).

El enfoque bilingüe en la educación de sordos se sustenta en bases psicopedagógicas, psicolingüísticas y sociolingüísticas. Una de las causas desencadenantes de este cambio ha sido, sin lugar a dudas, los pobres resultados lingüísticos y académicos obtenidos con los niños sordos profundos a lo largo de estos años de educación monolingüe oral.

Estudios lingüísticos como los de Bellugi y Klima (1972); De Mejía y Tovar (1999) y Rodríguez (2003) han demostrado que las lenguas de señas son lenguas tan completas y ricas como las lenguas orales, y que las comunidades sordas comparten además de una lengua, valores culturales y modos de socialización propios. Unido a lo anterior, actualmente se reconocen estas lenguas que durante mucho

tiempo estuvieron apartadas de la escuela, sufriendo un empobrecimiento importante, lo que exigió de un esfuerzo para su actualización.

El proceso de adquisición de la lengua materna constituye el desarrollo progresivo de un potencial de significados, ya que la lengua interpreta la realidad y le asigna un significado determinado; es un medio de expresar lo que el organismo humano puede hacer en interacción con otros, transformándolo en lo que puede significar. La lengua se adquiere siempre en contexto y no como un listado de lexemas con un sistema de reglas unívocas. Conocer una lengua supone cómo saber utilizarla (Sánchez, 1990).

Las personas sordas en todo el mundo se comunican fundamentalmente a través de una lengua natural, la lengua de señas de su país, como lo hacen los oyentes empleando las lenguas orales. Las lenguas naturales son aquellas que se utilizan corrientemente para expresar conceptos y hechos de la experiencia, las que se transmiten de padres a hijos de generación en generación, las que permiten transmitir información, expresar los sentimientos y las emociones más profundas. Además, poseen una cualidad fundamental, son las únicas que permiten el acceso espontáneo al lenguaje (Sánchez, 1990).

A nuestro juicio, es necesario concebir como unidades básicas la palabra para el lenguaje oral y equiparable con ella la seña, en el lenguaje gestual. Se asume un enfoque funcional de la competencia comunicativa bilingüe desde la didáctica del habla o de la signación, es importante comprender y describir las situaciones comunicativas con sus significados, normativas y regulaciones; por lo que la metodología de la enseñanza de la lengua de señas y

la segunda lengua, debe lograr una preparación adecuada de tales situaciones, como una posibilidad decisiva para el mejoramiento de este tipo de competencia en los escolares sordos.

Claros-Kartchner (2009) enfatiza que la educación bilingüe en los sordos tiene una gran responsabilidad, ayudarlos a que triunfen, no como receptores de conocimientos, sino como pensadores críticos y activos de su propio aprendizaje. Se trata de facilitar el proceso educacional, encaminarlos para que sean exitosos y crear oportunidades para crecer.

Al fundamentar el valor lingüístico, cognitivo, comunicativo e identitario de la primera lengua como idioma visogestual-espacial de las personas sordas, Sacks, (1989) precisa:

“La seña aún conserva y destaca sus dos caras (la icónica y la abstracta) por igual, de forma complementaria, y si bien es capaz de elevarse hasta las proposiciones más abstractas, la reflexión más generalizada sobre la realidad, también puede evocar simultáneamente una materialidad concreta, una vivacidad, una realidad, una corporeidad, que los lenguajes hablados han dejado atrás hace ya mucho, si es que la tuvieron alguna vez” (p.17).

Sánchez en 1990, explica que las personas sordas hablan diferentes lenguas, pero no son orales, sino gestuales, utilizan señas, no para ser oídas, sino para ser vistas: en Estados Unidos hablan el American Sign Lenguaje (ASL), en Francia la Langue Francaise des Signes (LFS), en Venezuela, la Lengua de Señas Venezolana (LSV), entre otras. Este autor sustenta que las lenguas de señas han sido a lo largo de la historia el elemento aglutinador y distintivo de las comunidades sordas del mundo.

Reconocidas o no, legalizadas o no, prohibidas o permitidas, nunca han podido ser eliminadas porque han sido siempre el medio de comunicación principal de las personas sordas.

Oviedo (2009) refiere que las lenguas de señas son lenguas naturales porque cumplen, en las comunidades que las usan, funciones idénticas a las que cumplen las lenguas habladas para las personas oyentes: se adquieren naturalmente, permiten desarrollar el pensamiento, resuelven las necesidades comunicativas y expresivas cotidianas de la comunidad. Se convierten en un factor de identidad del grupo.

Al retomar las ideas de Skutnabb – Kangas (1999), lingüista danesa que ha profundizado en el estudio de las lenguas maternas, resulta interesante conocer sus argumentos en las lenguas de señas, al precisar las consideraciones siguientes: lengua que se aprende primero, se adquiere de manera natural, son las lenguas con las que se identifican y son identificados, transmiten y asimilan la experiencia histórico-cultural, les brinda la posibilidad de poseer un pensamiento lógico-verbal.

Se puede hablar por señas o con palabras. En este sentido Vigotsky (1982) expresó:

El habla “[...] es, en primer lugar y ante todo, un instrumento de interacción social, un instrumento para opinar y comprender. Hablar es en sí mismo un acto de inteligencia y creatividad humana, no es solo emitir sonidos: es negociar y producir conceptos” (p.24).

El análisis de estas ideas va más allá del canal auditivo-vocal o viso-gestual-espacial de comunicación, con independencia de la forma de producción oral o gestual, lo más impor-

tante es la interacción social, los contactos lingüísticos e interlingüísticos con una función comunicativa de lo que se quiere significar.

El empleo de la lengua de señas constituye la primera condición de inclusión social de las personas sordas a su comunidad lingüística particular y la enseñanza del español como segunda lengua, que le permite el acceso a la lectura y la escritura es la segunda condición de acceso a la cultura y a la educación intercultural-bilingüe, así como el empleo de diferentes apoyos como mediadores de la comunicación y la participación: el servicio de interpretación, las tecnologías, los profesores de apoyo especialistas en la educación de sordos, los medios de comunicación, las redes de apoyo familiar, comunitarias, entre otras.

En Cuba, las personas sordas tienen una organización social que los representa, la Asociación Nacional de Sordos de Cuba (ANSOC), la que tiene un estimado de 24888 asociados, de ellos 12719 son hombres y 12169 mujeres. Son miembros especiales 1244 (hasta 16 años de edad), 22186 son miembros ordinarios y 1458 activistas (Marzo, 2020).

El proceso de reconocimiento de los valores de la LSC se ha producido tardíamente, en relación con otros países, el propio reconocimiento de la comunidad sorda comienza con la fundación de la ANSOC, en el año 1978, hace 42 años, la que en sus inicios se dedicó a atender de manera priorizada los problemas sociales y laborales de sus integrantes, más que los problemas comunicativos, los que eran atendidos por las instituciones educativas.

Para Ainscow (2008) el concepto de “inclusión” es asumido pasándose de pensar en

el “individuo” que se integra, a pensar en el contexto que debe satisfacer las necesidades de todos los que se encuentran en él. La idea de escuela inclusiva refiere una educación de calidad para todos. La inclusión se basa en un modelo sociocomunitario en el que el centro educativo y la comunidad escolar están fuertemente implicados. Este autor precisa que “... la educación inclusiva es un enfoque educativo apoyado en la valoración de la diversidad social como elemento que enriquece el proceso de enseñanza aprendizaje y favorece el desarrollo humano” (p.7).

La educación inclusiva se concibe como una escuela abierta a la diversidad, como una institución flexible que debe ajustarse a las exigencias de los alumnos en cualquier contexto, ofrecerle variedad de opciones educativas, de métodos, procedimientos que satisfagan las demandas de todos los alumnos, que propicien su desarrollo (Borges y Orozco, 2015).

La práctica pedagógica, en la que se han creado situaciones de desarrollo favorables a estas personas, evidencia todo su potencial para construir una competencia comunicativa bilingüe, el entorno social no debe constituir una barrera, no es justo, estas personas deben tener oportunidades de desarrollo como sus pares oyentes, porque la sordera más que un límite natural, es una limitación social.

El reto no es despreciable, si se tiene en cuenta que la enseñanza es el principal proceso intencional mediante el cual, la sociedad moderna convierte a sus individuos en herederos de su saber, de su tradición y su pasado histórico, de su competencia productiva, de su capacidad de convivencia y

de su proyección hacia el futuro. La enseñanza es la experiencia sistemática de la sociedad para que los niños y jóvenes se humanicen y se enriquezcan espiritualmente.

MATERIALES Y MÉTODOS

La experiencia se realizó con 50 educandos sordos, como resultado del proyecto bilingüe cubano en las provincias: La Habana, Matanzas, Ciego de Ávila, Sancti Spiritus y Las Tunas. Se seleccionaron 10 sujetos por cada provincia, con un diagnóstico de la competencia comunicativa bilingüe para el diseño de una propuesta pedagógica bilingüe, con el propósito de favorecer la educación inclusiva y social como ciudadanos de derecho. Los educandos sordos cursaban 2^{do} y 3^{er} grado y provenían de familias funcionales y el 100 % de padres oyentes. Participaron en este estudio 5 maestros de la especialidad de sordos y 5 instructores sordos de Lengua de Señas Cubana.

Se emplearon métodos teóricos y empíricos como: análisis documental; analítico-sintético; histórico-lógico; inductivo-deductivo; modelación; exploración logopédica; observación a

clases de LSC (L1) y español como segunda lengua (L2); entrevista a docentes y directivos para profundizar en la realidad educativa.

Desde el punto de vista metodológico se determinaron 4 indicadores: Motivación por el aprendizaje, Dominio de la LSC como L1, Dominio del español escrito como L2 e Identidad bicultural, que se evaluaron en el inicio y final del curso escolar a partir de la aplicación del enfoque bilingüe con la enseñanza del español como segunda lengua, a partir del dominio de la LSC como L1 y asignatura en el currículo. En este sentido, es fundamental la motivación por aprender una segunda lengua, que resulta un proceso difícil para las personas sordas, en las que se ha privilegiado una educación monolingüe (oralista); el dominio de la L1 y la L2 para medir su evolución con el entorno bilingüe; la identidad bicultural porque no basta con dominar una u otra lengua, sino interactuar tanto en la comunidad sorda como en la oyente, aunque sea con la lengua escrita porque la mayoría de los sordos no están oralizados, lo importante es que sepan leer y escribir en el idioma que se habla en su país, que se establezcan contactos interlingüísticos e interculturales.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

En la práctica pedagógica con el grupo de estudio seleccionado se constataron los resultados iniciales y finales de la competencia comunicativa bilingüe:

Tabla 1. Educandos sordos que cursan el 2^{do} grado

Aspectos a evaluar	E. Inicial			E. Final		
	Alto	Medio	Bajo	Alto	Medio	Bajo
1. Motivación por el aprendizaje	0%	72%	28%	80%	20%	0%
2. Dominio de la LSC como L1	84%	0%	16%	100%	0%	0%
3. Dominio del español escrito como L2	0%	0%	100%	0%	68%	32%
4. Identidad bicultural	0%	0%	100%	0%	72%	28%

Nota: Los resultados de las evaluaciones fueron agrupados considerando los rangos siguientes: Alto: 80-100%; Medio: 60-79% y Bajo: inferior a 60%

Tabla 2. Educandos sordos que cursan el 3^{er} grado

Aspectos a evaluar	E. Inicial			E. Final		
	Alto	Medio	Bajo	Alto	Medio	Bajo
1. Motivación por el aprendizaje	0%	84%	16%	100%	0%	0%
2. Dominio de la LSC como L1	88%	0%	12%	100%	0%	0%
3. Dominio del español escrito como L2	0%	0%	100%	0%	76%	24%
4. Identidad bicultural	0%	0%	100%	0%	76%	24%

Nota: Los resultados de las evaluaciones fueron agrupados considerando los rangos siguientes: Alto: 80-100 %; Medio: 60-79% y Bajo: inferior a 60%

En las tablas 1 y 2 se muestran los resultados de las evaluaciones realizadas a los educandos sordos que cursan el 2^{do} y 3^{er} grado respectivamente, en el inicio y final del curso escolar a partir de la aplicación del enfoque bilingüe con la enseñanza del español como segunda lengua, a partir del dominio de la LSC como L1 y asignatura en el currículo. Los educandos sordos que participaron en esta pesquisa están motivados por aprender; las influencias educativas del entorno escolar y familiar son adecuadas; predomina un mejor desempeño en la lengua de señas porque constituye el símbolo de su identidad cultural; aunque las mayores dificultades se registran en la segunda lengua, la que también incide en la identidad bicultural, es decir, los contactos lingüísticos de la comunidad sorda con la oyente, son evidentes los cambios con las condiciones de educación bilingüe-bicultural creadas por el proyecto para su desarrollo personal y social como resultado de una educación intercultural en esencia.

La práctica pedagógica en la última década ha demostrado la necesidad de sistematizar las prácticas inclusivas, a partir de las políticas educativas bilingües, coherente con la creación de condiciones de la comunidad educativa a favor de la participación desde el plano de una educación intercultural y no solo del espacio físico en la escuela regular con los educandos

oyentes. Se debe ser coherente con las condiciones de inclusión, las que implican acceso al currículo, elevación de la autoestima de las personas con discapacidad auditiva y no que hablen, sino que se comuniquen, se inserten a la cultura universal a partir de los contactos interlingüísticos e interculturales, propiciar una competencia comunicativa bilingüe-bicultural. Constituye un desafío seguir perfeccionando la formación de maestros y especialistas, la educación de la familia, directivos y funcionarios de la ANSOC y de otras instituciones que apoyan los procesos inclusivos.

Grosjean (2010) se refiere a la necesidad de un proyecto bilingüe – bicultural. Actualmente en la educación intercultural de Chile y Colombia, se profundiza en los contactos lingüísticos e interculturales entre la comunidad sorda y la oyente pues sólo la lengua de señas no basta para aceptar la cultura sorda y preparar a la comunidad educativa como maestros bilingües, si no se propicia una interacción entre ambas comunidades. Las personas sordas que saben leer y escribir pueden participar mejor en la sociedad, donde se les respeta su condición, no oyen. Este es un reto. Esto es lo que Kartchnes (2005) define como un bilingüismo fuerte y no en el discurso cuando solo se emplea la Lengua de Señas.

CONCLUSIONES

Los fundamentos teóricos que justifican el enfoque bilingüe como condición para la educación inclusiva de las personas sordas se basan en la educación intercultural, desde el marco legal respeta la condición bilingüe de estas personas: el empleo de la lengua de señas como un derecho, el servicio de interpretación y la educación bilingüe, desde una percepción socioantropológica de la sordera, la única diferencia es que no oye; el poder lingüístico tanto de las lenguas gestuales

como las escritas y orales; la necesidad de los contactos lingüísticos e interculturales a favor de verdaderas prácticas inclusivas.

La realidad educativa demuestra el potencial lingüístico, cognitivo y comunicativo de las personas sordas para su educación inclusiva y social, se han de perfeccionar las prácticas inclusivas tanto desde el marco legal como didáctico y sistematizar las redes de apoyo familiar, escolar, comunitario y de los medios de comunicación en general. Asimismo, mejorar la percepción social de las personas sordas desde un modelo sociocultural.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ainscow, M. (2008). Desarrollo de sistemas de educación inclusiva. Universidad Autónoma de Madrid.
- Árias, G. (2001). Educación, desarrollo, evaluación y diagnóstico desde el enfoque histórico cultural. Editorial Cromosea.
- Behares, L., Skliar, C., Lunardi, L., Grosjean, F., y Massone, M. (2000). El bilingüismo de los sordos. *Revista El Bilingüismo de los sordos*. 1(3)
- Bellugi, U., y Klima, E. (1972). Roots of Language in the Sign Talk of the Deaf. *Psychology Today*. 6.
- Borges, S., y Orosco, M. (2015). Educación inclusiva y atención a la diversidad. Editorial Pueblo y Educación.
- Castellanos, B., Fernández, A., y Llivina, M. (2002) De las capacidades a las competencias: Una reflexión teórica. Centro de Estudios Educativos. Instituto Superior Pedagógico “Enrique José Varona”
- Claros-Kartchner, R. (2009). La inclusión de las personas sordas, como grupo étnico, en los sistemas educativos. https://cultura-sorda.org/wp-content/uploads/2015/03/Kartchner_inclusion_personas_sordas_como_grupo_etnico-2009.pdf
- De Mejía, A. M., y Tovar, L. A. (1999). *Perspectivas recientes del bilingüismo y de la educación bilingüe de los sordos*. Universidad del Valle.

- Echeita, G., Rueda, C., Mena, M., y Monarca, H. (2013). *Cómo fomentar las redes naturales de apoyo en el marco de una escuela inclusiva. Propuestas prácticas*. Editorial Educaforma.
- Fernández, A. M. (1996). *La competencia comunicativa como factor de eficiencia profesional del educador*. Tesis Doctoral. Instituto Superior Pedagógico “Enrique José Varona”.
- Grosjean, F. (2010). *El derecho del niño sordo a crecer bilingüe*. Suiza: Universidad de Neuchâtel. https://www.francoisgrosjean.ch/Spanish_Espagnol.pdf
- Kartchnes, R. E. (1999). *La educación bilingüe para los sordos. Perspectivas Universidad Arizona Sur*. Conferencia, Evento sordo.
- Kartchnes, R. E. (2005) *La desmitificación de la educación. Hacia una pedagogía de éxito*. Argentina: Universidad Nacional del Nordeste. Educación Especial - Pedagogía.
- Machi, M., y Veinberg, S. (2004). *Cuadernillos de prelectura para niños sordos*. En Colección [dis]Capacidad (ed.) Ediciones Novedades Educativas, NOVEDUD.
- Marzo, A. (2017). *Evaluación del impacto de la ANSOC en la educación e inclusión social de las personas sordas*. Ponencia presentada en el I Taller Internacional de Formación y Desarrollo del sordo.
- Marzo, A. (2020). *Informe central presentado al V Congreso de la ANSOC*.
- Organización de Naciones Unidas (ONU). (2006). *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*.
- Oviedo, A. (2009). *Lecturas sobre la historia de las personas sordas, su educación y sus lenguas de señas*.
- Peluso, L., y Torres C. (2000). *Indagaciones en los márgenes. Cuestiones Sobre el lenguaje, psicología y educación*. Ediciones TRILCE.
- Rodríguez, X. (2003). *Diagnóstico de la competencia comunicativa bilingüe en escolares*. (Tesis de doctorado). Instituto Superior Pedagógico “Enrique José Varona”.
- Rodríguez, X. (2012). *Compendio acerca del Modelo cubano de educación bilingüe para personas sordas. Resultado Proyecto*. Universidad de Ciencias Pedagógicas “Enrique José Varona”. <https://1library.co/document/q7wjx7o-universidad-de-ciencias-pedag%C3%B3gicas-enrique-jos%C3%A9-varona.html>

Roméu, A. (2004). Teoría y práctica del análisis del discurso. Su aplicación en la enseñanza. Editorial Pueblo y Educación.

Sack, O. (1999) Veo una voz. Viaje al mundo de los sordos. 5ta. edición.

Sánchez, G., y Carlos, M. (1990). La increíble y triste historia de la sordera. CEPROSORD.

Skliar, C. (1999). A localização política da educação bilingüe para surdos. *Atualidade da la Educação Bilingüe para Surdos*. Editora Mediação

Vigotsky, L. S. (1982). Pensamiento y lenguaje. Editorial Pueblo y Educación.

Lenguaje, autismo y comunicación aumentativa alternativa

Language, autism and alternative augmentative communication

 Ernesto Reaño 

Equipo de Investigación y Trabajo en Autismo (EITA). Lima, Perú

Recibido: 01/03/2022

Revisado: 31/03/2022

Aceptado: 25/05/2022

Publicado: 01/07/2022

RESUMEN

La comunicación es un derecho humano. Los sistemas de comunicación aumentativa alternativa son tecnologías de asistencia indispensables para el pleno acceso de las personas autistas no hablantes. En este artículo analizamos el desarrollo de la comunicación en el autismo y sus principales diferencias con las formas neurotípicas basadas en la atención conjunta y la intencionalidad compartida. Trascendiendo el logocentrismo que domina el “deber ser” de la comunicación humana, podemos ver en las formas de comunicación alternativas y en los dispositivos asociados, sistemas de interacción tan válidos como la oralidad. Lo importante es la funcionalidad del sistema en relación con las necesidades de cada individuo en el ejercicio de su derecho a la comunicación.

Palabras claves: Autismo, sistemas de comunicación aumentativa alternativa, comunicación, desarrollo del lenguaje, tecnologías de asistencia.

ABSTRACT

Communication is a human right. Alternative augmentative communication systems are essential assistive technologies for full access for non-speaking autistic people. In this article we analyze the development of communication in autism and its main differences with neurotypical forms based on joint attention and shared intentionality. Transcending the logocentrism that dominates the "should be" of human communication, we can see in the alternative forms of communication and in the associated devices, systems of interaction as valid as orality. What is important is the functionality of the system in relation to the needs of each individual in the exercise of their right to communication.

Keywords: Autism, alternative augmentative communication systems, communication, language development, assistive technologies.

INTRODUCCIÓN

El autismo es una condición de vida, asociada a un neurodesarrollo atípico donde la mente privilegia un tipo de procesamiento basado en la hiperfocalización en detalles, búsqueda de patrones y profundización en áreas de interés; presentando dificultades en el procesamiento de los elementos de la comunicación y de cognición social (neuro) típicas (Reaño, 2022).

Se estima que entre 20 y 25 % de la población autista general es mínimamente hablante o no hablante (Brignell et al., 2018). Tradicionalmente, esta población ha sido asociada a perfiles “severos” de autismo y diagnosticada con discapacidad intelectual al ser evaluadas con herramientas de mediación de la inteligencia diseñadas para una población neurotípica hablante. Los avances, en sistemas de comunicación aumentativa alternativa que utilizan como soporte la informática han ido modificando la noción de “severidad” asociada a las discapacidades del habla. En el film “Wretches y Jabberers” vemos a Tracy Thresher (42 años) y a Larry Bissonnette (52 años) quienes fuesen “retardados mentales” (incluso, justamente, autismo “severo”), sometidos a diversas instituciones psiquiátricas, viajando con sus dispositivos de comunicación alrededor del mundo dando charlas: “Deben haber muchas personas autistas que, como yo hasta ahora, tienen mundos interiores pero no los medios para expresarlos”, señala uno de los protagonistas del film.

De acuerdo con Tomasello (2000 y 2013) en el desarrollo del lenguaje típico existen una serie de principios socio-comunicativos que deben emerger para que se asienten las estructuras léxicas (palabras) y de la sintaxis (frases) y se sepa cómo usarlas

(pragmática). Resumiendo, se puede señalar que el lenguaje se adquiere cuando:

- El niño logra comprender las acciones animadas y compartirlas en función a un “entonamiento” diádico con el cuidador, es el instante del “mirar” y se da a partir de los 3 meses.
- El niño logra comprender que hay metas que compartir dentro de un enfoque triádico (niño-cuidador-objeto). Aparece la atención conjunta, es decir, el niño dirige su atención al mismo objeto al cual el adulto mira. Este el instante del “ver” y se da a partir de los 9 meses.
- El niño comprende que puede hacer planes con el otro a través de un compromiso cooperativo. Aparece la intencionalidad compartida, el principio de un “nosotros”, que responde a tomar en cuenta la perspectiva del otro, hacer inferencias sobre sus necesidades y ejecutar acciones de cooperación. Es el instante del “atender” y se da a partir de los 14 meses.

Con ello aparecen las capacidades gestuales (con intencionalidad social) para señalar para pedir, mostrar, dar información (proto-imperativas y proto-declarativas) y del uso de mímicas convencionalizadas (gestos de saludo, señas para el silencio, etc.). Sobre estas bases se asienta el desarrollo neurotípico del lenguaje y de la oralidad.

Sin embargo, en el desarrollo del neurotipo autista, los procesos que determinan la construcción comunicativa y de un posible lenguaje son diferentes.

En el autismo, el establecimiento de ese «nosotros» se da de una manera radicalmente distinta. La escena de atención conjunta no emerge del mismo modo que la neurotípica sino que está asociada a los intereses profundos del infante autista como lo señala la teoría del “Monotropismo” (Lawson, 2011). La mente autista tiende a procesar en detalles y buscar patrones y su proceso social obedece a este estilo. Pongamos en escena un dinosaurio a un niño autista cuyo interés sea ese y veremos cómo sus formas de comunicación se conectan a las nuestras.

Desde la “Teoría de la electronalidad” (Reaño, 2017 y 2020) se ha señalado el privilegio de la interacción subjetiva de la mente autista en relación a sus intereses como un privilegio posterior de conectividad por encima de la comunicación típica. Así, desde la representación subjetiva, lo suelen llamar “dificultades en la comunicación”, desde la perspectiva neurotípica, debería asumirse como un estilo peculiar de la vinculación del “yo autista emisor” con el “tú receptor”, donde lo que existe es una primacía de la función apelativa (la demanda hacia el otro) mediada por los “intereses privilegiados” del “yo autista”, lo cual hace que:

El “yo autista” se dirija, naturalmente hacia la representación propia de los objetos y estados de cosas del mundo, según la capacidad de hiperfocalizarse en sus intereses profundos.

El “yo autista” pasa por estos intereses, vinculados con la representación, sea vía el lenguaje, la comunicación o la conectividad, para aproximarse al “tú receptor”.

Así, se puede concebir que las “dificultades de comunicación” que se reportan en el

autismo no son tales. La comunicación no se establecerá si el “tú receptor”, no posee “algo” que represente un saber asociado al interés profundo del “yo autista”. Se puede buscar una conectividad, el estar enlazados, o en paralelo, para compartir ese interés-información, sin buscar comunicarse bajo todos los mecanismos cooperativos y recíprocos que se asumen para una comunicación estándar neurotípica. El desarrollo está vinculado con las características propias de la empatía autista.

Por ello, por el privilegio de una conectividad asociada al compartir saberes específicos, la función representativa no busca una objetividad típica. La representación de los objetos y estados de cosas del mundo, no busca ser compartida de modo general. Así, no hay función referencial: no se busca tener una representación dual, es decir, socializada, para expresar algo, porque ese “alguien” existe a través de una profunda red de intereses subjetivos que buscan una conexión, no una comunicación convencional. De esta forma, no sería del todo necesaria la adquisición de los elementos centrales de la cognición social típica, sobre todo, la atención conjunta, los principios de cooperación, los de la teoría de la mente, y de la función fática (saludos, marcas de cortesía, etc.).

Cuando la persona autista adquiere las estructuras del lenguaje tiende a tener dificultades en el uso esperado de la pragmática, es decir, del uso social-neurotípico del lenguaje. Pero es altamente probable que no se adquiera la oralidad, la expresión del lenguaje. Esto puede deberse a las particularidades del desarrollo autista basado en la representación subjetiva, en el privilegio de la conectividad o en la apraxia del habla, que consiste en la dificultad para la planificación cerebral de los movimientos asociados al hablar.

La comunicación es un derecho humano. Esto queda claro en el artículo 19 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos (ONU, 1948), ligado a la libertad de expresión:

Todo individuo tiene derecho a la libertad de opinión y de expresión; este derecho incluye el de no ser molestado a causa de sus opiniones, el de investigar y recibir informaciones y opiniones, y el de difundirlas, sin limitación de fronteras, por cualquier medio de expresión.

Hablar puede ser lo esperado y anhelado por los cuidadores, y es entendible desde que se nos ha enseñado a creer que el lenguaje oral es la única o la mejor forma de comunicación. Pero no hablar no quiere decir no pensar, tampoco no comprender. Los autistas no hablantes en su gran mayoría pueden comprender el lenguaje aun si no lo pueden utilizar en su variante oral expresiva. Para aquellos que experimentan dificultades en el desarrollo de la oralidad los sistemas de comunicación aumentativa alternativa son el medio de ejercer el derecho a la comunicación:

La Comunicación Aumentativa Alternativa (CAA) es un enfoque de intervención que utiliza señales manuales, tableros de comunicación con símbolos y dispositivos computarizados que hablan e incorporan la capacidad de comunicación completa del niño. Estas habilidades pueden incluir cualquier habla o vocalización, gestos, señales manuales, tableros de comunicación y dispositivos de comunicación de salida de voz existentes (Glennen, 2000).

Los sistemas de comunicación aumentativa alternativa pueden ser clasificados de la siguiente manera (Gibbons, 2021; Beukelman

y Mirenda, 2020; American Speech-Language-Hearing Association (ASHA) 2022):

No apoyados y apoyados:

- Los no apoyados provienen del cuerpo: el habla, los gestos, la mímica, etc.
- Los apoyados son externos al cuerpo: la escritura en papel, los tableros de comunicación, un generador de voz.
- Los sistemas apoyados se clasifican según la categoría tecnológica en:

Baja tecnología:

- No necesitan una fuente de energía.
- Tableros de objetos concretos.
- Tableros de comunicación basados en imágenes.
- Libros de comunicación. Por ejemplo: Picture Exchange Communication System (PECS)

Media tecnología:

- Dispositivos electrónicos con baterías cambiables o recargables.
- Algunos con sistemas generadores de voz en forma de mensajes pre-grabados. Por ejemplo: GOTALK.

Alta tecnología

- Sistemas generadores de voz.
- Computadoras con software de comunicación.
- Aplicaciones de tecnología móvil. Especializados: NOVA, Unity, Communicator y Compass.
- Generales: (funcionan en Tablets): Touch chat, LAMP, Proloquo2Go, etc.

Según el tipo de símbolos utilizados se clasifican como:

- **Objetos concretos:** Objetos tangibles (adheridos a un panel, por ejemplo).
- **Símbolos gráficos:** Funcionan como bancos de imágenes. Por ejemplo: Symbois-tix, ARASAAC, Picture Communication Symbols (Boardmaker), Unity symbols.
- **Símbolos Léxicos:** Tableros de comunicación formados de letras o palabras completas.

Según la forma de acceso se clasifican en:

- **Selección directa:** Con una parte del cuerpo (mirada o dedo). Con un objeto adaptado (vincha con puntero, por ejemplo).
- **Selección indirecta:** Para aquellos cuyas habilidades motoras no les permiten expresarse y no logran seleccionar directamente en un dispositivo como en: parálisis cerebral, dispraxia, traumatismo encefalo-craneano, etc). Funciona con escaneo visual (asistido o no) y puede ser digital.

El desarrollo de las tecnologías de información y comunicación (TIC) ha supuesto un avance fundamental en la conquista de este derecho. Para los autistas no hablantes, el uso de dispositivos de comunicación constituye una tecnología de asistencia fundamental para la comunicación. La Organización Mundial de la Salud (OMS) define como tecnologías de asistencia todos los productos que “sirven para mantener o mejorar la autonomía de una persona y su capacidad para manejarse, con lo que promueven su bienestar”. (OMS, 2018). En el Día Mundial de Concientización sobre el Autismo en la Organización de Naciones Unidas (ONU), en el año 2019, se expuso la

experiencia de EITA (Equipo de Investigación y Trabajo en Autismo):

Vivimos en un mundo dominado por las tecnologías de la información. Atrás quedó el mundo escribal donde muchos crecimos, donde el saber y manera como dábamos sentido al mundo estaba en los libros. Hoy, nuestro mundo electronal ha cambiado la manera cómo percibimos y nos relacionamos. Los medios electrónicos han hecho surgir en nosotros, a la par de las habilidades de comunicación, aquellas de la conectividad, del pensamiento en proximidad, de la búsqueda privilegiada a los intereses profundos: todo ello correlaciona con el cableado de la mente autista. No es ocioso, por eso, anotar que en las áreas de gran producción de tecnología -como Silicon Valley- la tasa de población en el espectro y los nacimientos de personas autistas aumentan exponencialmente. La mente neurodivergente, la autista especialmente, ha creado una nueva era donde las personas diversas encuentran un mejor acceso para habitar el mundo real y virtual.

Las tecnologías asistidas son la herramienta para millones de personas sin voz, privadas de la posibilidad de reclamar sus derechos, expresar sus emociones, conquistar su deseo; voces electrónicas, escritas, habladas, tipeadas, gráficas, que esperan de nosotros, del mundo neurotípico, la empatía de escucharlas, leerlas, descifrarlas, y la lucha porque nunca más vuelvan al silencio a las que aún las condenan métodos caducos y prejuicios del pasado.

Debemos dar la elección sobre qué métodos y tecnologías utilizar a las familias de las personas autistas, pero sobre todo a ellas. Debemos derribar la figura de los expertos que creen saber más que aquellos que viven el autismo desde dentro. Debemos abrazar las técnicas que nos permitan convivir en el respeto a la libre elección de cómo comunicarse como espacio para dialogar y ya no para imponer. Las tecnologías de nuestro mundo electronal nos están permitiendo crear una vida para todas las voces: atrevámonos a escuchar desde hoy y para siempre (Reaño, 2019).

El logocentrismo que privilegia el lenguaje oral en detrimento de otras formas de comunicación, la reticencia con respecto a la CAA, que es considerada como último recurso cuando las terapias de lenguaje han fracasado, y la ausencia del soporte del estado para asumir el alto costo de los dispositivos y la intervención necesaria, constituyen las principales barreras para el acceso al derecho humano a la comunicación de todo autista no hablante. (Reaño, 2019).

La escuela debe ser la institución que promueva este derecho. De la misma forma en que los audífonos, los bastones, las sillas de ruedas, las prótesis, entre otros son tecnologías de asistencia, un dispositivo o soporte de comunicación aumentativa alternativa también lo es. Si bien nuestra sociedad es capacitista y no oculta sus prejuicios hacia la discapacidad, no se le ocurre cuestionar que un ciego use un bastón blanco o que alguien utilice una silla de ruedas. Sin embargo, desde la escuela se limita, prohíbe o frena el uso de dispositivos de comunicación. Mientras más se trabaje en la concientización que promueva el uso de sistemas de comunicación aumentativa alternativa, se hará más evidente la necesidad de que todo

autista no hablante cuente con el sistema que más se ajuste a sus necesidades. La escuela debería ser la primera institución que le exija al Estado su uso y acceso sin limitaciones. Se necesita una escuela que se eduque y eduque en ello al resto de instituciones sociales.

El logocentrismo que privilegia el lenguaje oral en detrimento de otras formas de comunicación, la reticencia con respecto a la CAA, que es considerada como último recurso cuando las terapias de lenguaje han fracasado, y la ausencia del soporte del estado para asumir el alto costo de los dispositivos y la intervención necesaria, constituyen las principales barreras para el acceso al derecho humano a la comunicación de todo autista no hablante. (Reaño, 2019).

CONCLUSIONES

Los sistemas de comunicación aumentativa alternativa constituyen la “voz” de los autistas no hablantes y de un importante número de personas con discapacidad del habla. No poder comunicar es, quizá, la principal barrera en el acceso a todas las formas de interacción social. No tener un sistema de comunicación atenta contra los derechos humanos.

En el Perú, las bajas tasas de detección e intervención en autismo (Reaño, 2022), son una muestra de lo lejos que está el autismo de ser una prioridad en las políticas públicas. Con ello, el acceso a tecnologías de asistencia (en general) es escaso en su difusión y conocimiento, esto se acrecienta dramáticamente en los sectores económicamente menos favorecidos.

La mayor parte de autistas no hablantes sufren largos años en terapias del habla con resultados escasos o nulos sin que se les enseñe algún sistema de comunicación alter-

nativa aumentativa. La visión logocéntrica lleva a que estas personas no accedan a un código comunicativo acorde a sus necesidades y posibilidades, excluyéndolos como sujetos autónomos e independientes. Las políticas educativas del Estado deberían incluir no sólo la enseñanza de estos sistemas sino el acceso a los dispositivos más adecuados para cada persona. Junto a ello, la educación inclusiva debería estar basada en un paradigma de comunicación multimodal que integre las diversas formas alternas a la oralidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- American Speech-Language-Hearing Association (ASHA) (2022). Augmentative and Alternative Communication. <https://www.asha.org/practice-portal/professional-issues/augmentative-and-alternative-communication/>
- Beukelman, D., y Mirenda, P. (2013). *Augmentative and Alternative Communication* (4th Ed.). Paul H. Brookes.
- Brignell, A., Chenausky, K.V., Song, H., Zhu, J., Suo, C., y Morgan, A.T. (2018). Communication interventions for autism spectrum disorder in minimally verbal children. *Cochrane Database of Systematic Reviews* 2018, Issue 11. Art. No.: CD012324. DOI: 10.1002/14651858.CD012324.pub2.
- Glennen, S. (2000). AAC assessment myths and realities. Paper presented at the ASHA SID 12 Leadership Conference on Augmentative and Alternative Communication, Sea Island, G.
- Gibbons, J. (2021). Curso “Comunicación para todos”. Módulo 1: tipos de SCAA. <https://www.comunidadesinclusivas.org/curso-comunicacion-caa.html>
- Lawson, W. (2011). *The Passionate Mind. How people with autism learn*. Jessica Kingsley Publishers.
- OMS (2018). Tecnología de asistencia. <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/assistive-technology>
- ONU (1948). Declaración Universal de los Derechos Humanos. <https://www.un.org/es/about-us/universal-declaration-of-human-rights>
- Reaño, E. (2017). *El retorno a la aldea. Neurodiversidad, autismo y electronalidad*. Perro de Ambiente Editores.

Reaño, E. (2019). Presentación en el Panel “Comunicación: un derecho humano”, en Día Mundial de la Concientización sobre el Autismo. Organización de la Naciones Unidas, Nueva York . <https://ernestoreano.pe/reano-en-la-onu/>

Reaño, E. (2020). Pensar la conectividad y la electronalidad en tiempos de la COVID-19: el WhatsApp y el modelo comunicativo del autismo. *Revista de investigaciones de la Universidad Le Cordon Bleu*, 7(1), 71-77. <https://doi.org/10.36955/RIULCB.2020v7n1.005>

Reaño, E. (2022). El autismo en el Perú: Una mirada desde el Equipo de Investigación y Trabajo en Autismo. *Revista de investigaciones de la Universidad Le Cordon Bleu*, 9(1), 110-116. <https://doi.org/10.36955/RIULCB.2022v9n1.009>

La ansiedad en mujeres autistas de 14 a 21 años: un estudio cualitativo

The anxiety in autistic women between 14 and 21 years old: A qualitative study

 Andrea Mesones-Rosemberg 

Equipo de Investigaciones de Trastornos en Autismo. Lima, Perú

Recibido: 03/01/2022

Revisado: 31/03/2022

Aceptado: 25/05/2022

Publicado: 01/07/2022

RESUMEN

Se realizó una investigación en población femenina autista, que tuvo como propósito explorar y describir como viven la ansiedad las mujeres autistas. Para ello se buscó mostrar cómo la experimentan, identificar los desencadenantes y las estrategias de afrontamiento que utilizan para sobrellevarla. La investigación es de enfoque cualitativo con alcance exploratorio y descriptivo; además sigue un método fenomenológico para destacar la experiencia de las mujeres entrevistadas. La muestra utilizada fueron 10 mujeres dentro de la Condición del Espectro Autista entre 14 y 21 años. Los datos fueron recolectados a través de entrevistas semi estructuradas. Los resultados evidenciaron como fuentes de ansiedad los cambios no anticipados, la sobredemanda, las redes sociales, entre otros. Por otro lado, la experiencia de la ansiedad en las mujeres autistas es diversa, con manifestaciones típicas y atípicas de la ansiedad, dentro de esta última surgieron componentes comunes como: el camuflaje, la autoexigencia y las estereotipias. El impacto de la ansiedad afecta en sus relaciones personales y en la ejecución de sus actividades cotidianas. Por último, algunas de las estrategias de afrontamiento fueron: las actividades relacionadas a sus intereses, movimientos y desplazamientos de regulación, sus redes de apoyo y acciones de anticipación para situaciones específicas. **Palabras claves:** Autismo, mujeres autistas, ansiedad, camuflaje.

ABSTRACT

An investigation was carried out in an autistic female population, that explores and describes how autistic women live anxiety. In order to accomplish this, the objectives of the research aim to present how does they experience it, their triggers and their coping strategies. The research has a qualitative approach, with an exploratory and descriptive scope following a phenomenological method and specially giving the relevance to the experiences of the interviewed women. The sample used was composed of women within the Autistic Spectrum Condition between 14 and 21 years old while the data was gathered through semi structured interviews. The results showed that the triggers of anxiety found were the unexpected changes, the overdemand, the social media and others. The anxiety experience in autistic women involves typical and atypical

manifestations; within atypical manifestations, common components emerged like camouflage, self-demand and stereotypes. The impact of the anxiety affects in their personal relationships and the execution of their daily activities. this was linked with the limitation that anxiety brings to their daily activities. Finally, some of the coping strategies found were activities related to their interests, regulation movements, support network and anticipation actions for specific situations.

Keywords: Autism, autistic women, anxiety, camouflage

INTRODUCCIÓN

La condición del espectro autista (de ahora en adelante CEA o “el autismo”) se está haciendo cada vez más visible y De igual forma, aspectos que antes no eran considerados en los estudios y atenciones de las personas autistas. Dentro de estos aspectos, uno muy relevante para la calidad de vida de las personas autistas es la ansiedad (Bargiela *et al.*, 2016), siendo un 39 a 50 % de la población autista joven en general la que atraviesa ansiedad en sus vidas (Kerns y Kendall, 2013). Además, es importante considerar que existe un déficit de los profesionales de salud para diferenciar los síntomas de las dificultades emocionales coocurrentes con los síntomas del autismo (Paula, 2015). Si bien ya se vienen haciendo esfuerzos para comprender y atender esta necesidad en la población autista, la investigación presentada es la primera en explorar este tema de forma específica en las mujeres autistas. Las mujeres autistas han sido a lo largo del tiempo una población invisibilizada, según Lai, Baron-Cohen y Buxbaum (2015) las mujeres autistas pueden haber pasado desapercibidas y por ende han sido poco representadas a todo nivel: educativo, clínico, de investigación; debido a que la mayor parte de la literatura sobre esta condición está basada en la comprensión del autismo según las características del sexo masculino.

Con respecto a las cifras en el Perú hay que considerar que existe una gran brecha de co-

nocimiento sobre el autismo en el país y que de las pocas investigaciones que existen, la mayoría, se han realizado tomando como muestra principalmente a los cuidadores de las personas autistas (Arphi *et al.*, 2017; Bordo, 2017; Verán, 2011). En contraposición, en esta investigación la principal fuente de información fue la opinión, visión y lucha de las personas autistas en primera persona, de esta misma fuente deviene el tema de investigación pues el 2016 Cusack y Sterry encontraron como 4to lugar de prioridad en investigación sobre autismo la pregunta: ¿Qué intervenciones reducen la ansiedad en las personas autistas?; así como la exigencia de la comunidad autista en realizar investigaciones que partan desde las descripciones en primera persona debido a la mirada capacitista que se suele tener hacia ellos. Cabe mencionar que a lo largo de la investigación se utilizó la terminología que es más aceptada por parte de la comunidad autista; hablaremos de personas autistas y no con autismo y también se hará referencia a la condición del espectro autista y no a un trastorno (Baron-Cohen, 2015; Kenny *et al.*, 2015). Siguiendo con ello, el método de estudio empleado, también priorizó la voz de las personas autistas y se procuró mantener de la forma más fidedigna posible el método fenomenológico en la recolección de información.

En cuanto a la literatura previa que enlaza estos dos diagnósticos, la ansiedad y el autismo, existe un amplio debate sobre la relación que estos podrían tener. Actualmente, se dis-

cute si se puede considerar una comorbilidad, una coocurrencia o una manifestación atípica de la ansiedad en el autismo (Paula, I., 2015; Kerns *et al.*, 2014). Antes de revisar los resultados de esta investigación es interesante comparar estos con los desencadenantes de la ansiedad previamente encontrados como frecuentes en la población autista a través de diversos estudios de población separadas principalmente por rangos de edad y por tipo de informantes. Dentro de dichas estas investigaciones se encontraron, por ejemplo: los estímulos sensoriales, cambios inesperados, el tener que tomar decisiones, el participar de conversaciones, las preguntas ambiguas y abiertas, entre otros factores (Trembath *et al.*, 2012; Ozsivadjian *et al.*, 2012).

Específicamente sobre la ansiedad en las mujeres autistas, se ha encontrado la alta prevalencia de ansiedad en ellas y que esta se suele disminuir en la adultez temprana, que es justamente la mitad de la población que se investiga en el estudio presentado (Gotham, Brunswasser y Lord (2015). En otro caso, las participantes describieron sus necesidades como fluctuantes pues hay días en los que ellas son capaces de enmascarar sus dificultades y parecer *normales* para poder cumplir con sus responsabilidades diarias, pero hay otros días en los que requieren más apoyo a causa de la ansiedad y otros problemas de salud mental; siendo esta variabilidad poco comprendida e invalidada por los profesionales en los que buscan un soporte (Tint y Weiss, 2017).

MATERIALES Y MÉTODOS

La población de estudio estuvo conformada por 10 mujeres adolescentes y adultas jóvenes que se encuentran dentro de la condición del espectro autista en un rango entre los 14 a

los 21 años de edad. Como criterio de inclusión, las participantes debían tener un informe diagnóstico que indicara que se encuentran dentro del Trastorno del Espectro Autista, en un nivel 1 según la clasificación del Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (DSM 5); lo que antes se llamaba Síndrome de Asperger, Autismo de alto funcionamiento o Autismo leve. Como criterio de exclusión se consideró que las participantes cuenten con otro diagnóstico psicopatológico; que no sea el TEA o un trastorno de ansiedad.

Las mujeres entrevistadas vivían en zonas urbanas de la ciudad de Lima-Perú, la mitad de ellas vivían con ambos padres y un hermano/a y la otra mitad vivían solo con sus padres o con más familiares. Acerca de su nivel de educación, la mitad de ellas aún se encontraba asistiendo al colegio y la otra mitad estaba cursando una carrera de educación superior, dentro de las cuales se encontraban las carreras de: animación digital, ingeniería de sistemas, medicina veterinaria y zootécnica y sociología. Al preguntar sobre el tiempo con el que cuentan con su diagnóstico, 3 de ellas mencionaron que lo conocían hace menos de 1 año, 4 de ellas entre 1 a 3 años, 2 de ellas entre 4 y 6 años y solo 1 lo conocía hacía más de 6 años. Con respecto a la atención sobre su salud mental, 8 de ellas se encontraban llevando intervención psicológica enfocada en las características y dificultades que surgían por el diagnóstico de autismo y 4 de ellas se encontraban tomando medicación.

Un aspecto muy importante en esta investigación es el cuidado en el manejo de la presentación de información, procurando mantener de la forma más fidedigna posible la experiencia personal de las personas entrevistadas, tal como lo indica el método

fenomenológico y exige la comunidad autista. Además de este método, se debe considerar que se siguió un enfoque cualitativo, con un alcance exploratorio y descriptivo.

Para la recolección de datos se utilizó una ficha de datos personales y una entrevista semi estructurada. La ficha de datos personales permitió recabar información de base para la contextualización de la persona entrevistada. Las entrevistas, se basaron en una guía de preguntas que siguen temas ya establecidos de manera consistente y sistemática; sin embargo, durante la entrevista se podrían añadir preguntas que permitieran profundizar o aclarar algún tema. Este tipo de entrevista permitió descubrir aspectos que las personas no manifiestan con facilidad y que las entrevistadas brinden sus respuestas en sus propias palabras (Corbetta, 2007; Katayama, 2014; Qu y Dumay, 2011).

Para el análisis de datos, esta investigación utilizó el procedimiento práctico para la categorización propuesto por Martínez (2013). Se transcribió la información recolectada a través de las grabaciones de audio de las entrevistas. Los contenidos se dividieron según los temas tratados a través de claves de color en el texto impreso. Finalmente, se categorizó mediante un término o expresión breve que muestre la idea central de la categoría, después se pasó a establecer las subcategorías necesarias.

Los resultados se presentaron a través de la descripción de cada entrevistada sobre: la experiencia de la ansiedad, los desencadenantes de la ansiedad y el afrontamiento frente a la ansiedad. De esta forma se puede notar la individualidad de la vivencia de la ansiedad de cada persona y percibir cómo esta es experimentada en su día a día y en el contexto de la entrevista. Tal y como menciona Willig

(2013), en el desarrollo del método fenomenológico de una investigación lo más importante es mantener de la forma más fidedigna la experiencia de la persona o el grupo de personas entrevistadas en la narración de los resultados. Puedo comentar que este fue uno de los aspectos más complicados de mantener en la investigación, pues son pocas las investigaciones fenomenológicas y que narran los resultados de forma individual, las que se toman como válidas por contrastarlo con la objetividad que deben mantener las investigaciones; sin embargo, en el caso de la población para la cuál se realiza la investigación se hace evidente la importancia de mantener el carácter individual al transmitir los resultados encontrados.

Mensaje base del activismo autista: “Nada sobre nosotros sin nosotros”

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

En la totalidad de las mujeres autistas entrevistadas la experiencia de la ansiedad es percibida como una situación incontrolable y/o de incertidumbre. Al describirla, seis participantes la refieren de forma breve y con una emoción única y tres lo encuentran difícil el poder definirlo y lo explican a través de diversas emociones o comparaciones. Por ejemplo, Adi dice: “una persona se siente triste o enojada o preocupada, de hecho, todo lo que siente, los sentimientos negativos... por el estrés o la ira”. Es importante mencionar que lo incontrolable lo perciben desde la dificultad para poder afrontar situaciones o por la incertidumbre o falta de información sobre una experiencia.

Por ejemplo, Merita menciona: “no sabe qué es lo que va a pasar exactamente, como que quieres saber algo así y se desespera... más cuando son hechos negativos”. Durante

el contexto de las entrevistas y en la narración de sus vivencias se observa cómo en muchas participantes los movimientos estereotipados son un aviso que les permite notar que están ansiosas; por ejemplo: Ad menciona que ella: “entrelazar mis dedos rápidamente”, lo que fue observado en el contexto de la entrevista.

Con respecto a la evaluación de funciones fisiológicas, se reportan síntomas a nivel digestivo y respiratorio se encontraron síntomas asociados de actividad e inactividad como estreñimiento y dificultad para respirar; además el aumento de la temperatura corporal, en la actividad del sistema muscular y dificultades en el sueño. Ad menciona: “Me tiemblan las manos”, “me da mareos”, “sientes como si te vas a caer”, “cierro el ojo así... como si estuviera natural como un guiño”. A nivel cognitivo se encontró que las entrevistadas se sienten bloqueadas al no poder pensar en nada, no tener control sobre lo que quieren pensar, indican dificultad en la atención y rumiación constante como M dice: “pienso bastante en las cosas que pueden pasar lo que no pueden pasar o lo que está pasando”. A nivel afectivo se identifican emociones tanto típicas como atípicas frente a la ansiedad, al ser estas últimas emociones no identificadas en investigaciones sobre ansiedad y hasta opuestas a este estado como por ejemplo las que menciona M: “muy feliz”, “tristeza”, “enojo”, “rabia”. Por último, se encuentran conductas de evitación y escape, inquietud, comportamientos compulsivos como el preguntar constantemente sobre un mismo tema, pedir a detalle la información y revisar muchas veces un trabajo, contestar de manera agresiva y conductas de sobrecompensación.

Dentro de la experiencia de la ansiedad es importante señalar que a lo largo de la inves-

tigación se observó la frecuente aparición del camuflaje, tanto en la forma de expresarse durante la entrevista cómo en las descripciones brindadas sobre la experiencia de la ansiedad. Esto surge para enmascarar sus características autistas como para compensar cuando reconocen haber realizado algo que consideran incorrecto. Es importante tener en cuenta que la presencia del camuflaje social genera consecuencias que hacen que los síntomas de la ansiedad puedan ser cíclicos, siguiendo esta secuencia: Sentir ansiedad – intentar camuflar las manifestaciones – desgaste físico y emocional – aumento de la ansiedad. Como se mencionó, estos surgen con el objetivo de compensar u ocultar situaciones de “falla” social que inevitablemente generan emociones desagradables que se pueden asociar a la ansiedad; sin embargo, consecuentemente se desencadena un cansancio por el esfuerzo realizado para el camuflaje. Por ejemplo: Paula narra que antes de ir a una fiesta “llevo algo que me gusta, como un libro, a una fiesta”, “buscar antes en internet, por ejemplo: para guiarme más o menos”.

Además, el impacto percibido de la ansiedad fue uno de los temas más difíciles de identificar, pues casi la mitad de las entrevistadas no lo mencionaron. Dentro de lo encontrado, identificaron la preocupación en familiares, peleas, las dificultades académicas, las dificultades para hacer amistades, el dejar de hacer cosas, una sensación de limitación (“Me limita a ser yo misma o a desarrollar mis habilidades y lo que me gusta”), la pérdida de oportunidades y la dificultad para disfrutar de sus intereses; particularmente este último impacto es relevante comprendiéndolo desde la forma en que las personas autistas suelen usar sus intereses como medio para el desarrollo de su vida a nivel social, laboral, personal, entre otros.

Como fuentes de ansiedad para las mujeres autistas entrevistadas se encuentran principalmente aspectos sociales, los cambios no anticipados, la sobredemanda, la autoexigencia, la toma de decisiones, la interacción por redes sociales, el interactuar con personas y las demandas académicas. Ania, refiere “cuando estás en una reunión familiar y todo el mundo comienza a hablar y hablar y hablar y cada uno más alto que el otro y no se dejan de hablar”. Es considerable el mayor consenso que se encuentra en la exploración de este tema entre las entrevistadas y también entre lo relatado y la literatura revisada. Es aquí en dónde surge la característica de ser perfeccionista para más de una entrevistada; sin embargo, en el caso de la Ania el perfeccionismo aparece como un impacto de la ansiedad “me da tanto miedo hablar con ellas ... a veces me obliga a ser perfeccionista”.

Las estrategias de afrontamiento de las mujeres autistas frente a la ansiedad son diversas y difíciles de reconocer por ellas mismas de forma específica, lo cual se evidencia por la poca información brindada sobre este tema en específico. Por un lado, encontramos la realización de actividades relacionadas con sus temas de interés como la música, películas, series, el arte y escribir. Por otro lado, identifican como formas de afrontamiento el llorar, respirar, dormir, buscar sensaciones intensas y moverse repetitivamente. Harry explica: “Ah sí, este cuando la crisis no es muy grande si trato de pensar como respirar, respira, como que entre oxígeno y esas respiraciones conscientes de que cuentas unos segundos o sea inhalas, luego lo contiene, luego exhalas”. Además, cuatro de las entrevistadas consideran la contención de sus redes de apoyo como una estrategia frente a la ansiedad. Por último, mencionan el prepararse para situa-

ciones de posible ansiedad como una forma de afrontarla anticipadamente, lo que pudiera considerarse como una forma de camuflaje. Tres participantes indicaron que sentían que a pesar de contar con estrategias no podían afrontar la ansiedad. Al ser mejor comprendida esta situación, ayudaría a alcanzar una mejor calidad de vida de las mujeres y personas autistas que lidian con la ansiedad.

CONCLUSIONES

La investigación mencionada es la primera exploración dentro de la literatura que explora la variable de la ansiedad en esta población en específico: las mujeres autistas. Este tema se ha explorado anteriormente en la población autista infante, adolescente y adulta pero no específicamente en mujeres. Debido a ello, es importante continuar la investigación en esta población sobre la ansiedad; con la expectativa de llegar a conclusiones prácticas para la disminución de su malestar. Sin embargo, desde esta primera aproximación podemos tener un mejor acercamiento a la comprensión de este tema.

La propia comunidad autista indica que ellos demandan que se tome en cuenta sus perspectivas y experiencias para la construcción de espacios de comprensión y atención hacia ellos; consecuentemente esta investigación tuvo desde el inicio el propósito de aproximarse a la experiencia de la ansiedad en mujeres autistas haciendo énfasis a su propia narración y perspectiva. Si bien a futuro se consider útil seguir profundizando en este tema a través de otros agentes informantes, al ser una primera investigación en el tema con esta población era importante partir de su vivencia.

La metodología fenomenológica es de las más debatidas en cuanto a su precisión para

mostrar el fenómeno estudiado; sin embargo, justamente su objetivo es mostrar el fenómeno cómo es vivido por las personas que lo experimentan. Durante la realización de esta investigación en un inicio se siguió un método de presentación de resultados a través de categorías que colocaba en prioridad a la información más que a la persona,

pues se desdibujaba la experiencia individual de la ansiedad. Consecuentemente, se cambió la presentación de resultados a la descripción por cada entrevistada, el detalle de su vida contextual y luego la narración sobre la ansiedad a lo largo de sus vidas; de esta forma se mantuvo de forma consistente el carácter fenomenológico.

REFERENCIAS BIBLIORÁFICAS

- Arphi, Y., Sánchez, C., y Vásquez, K. (2017). *Relación entre el uso de estrategias de afrontamiento y nivel de estrés en padres con hijos autistas* [Tesis de pregrado, Universidad Peruana Cayetano Heredia, Lima]. Repositorio institucional. <http://repositorio.upch.edu.pe/handle/upch/886>
- Baron-Cohen, S. (mayo, 2015). Autism Spectrum Disorder vs. Autism Spectrum Conditions: Is One Small Letter Important? En S. Baron-Cohen (Presidencia), International Meeting for Autism Research [Simposio]. IMFAR 2015. Utah, Estados Unidos.
- Bargiela, S., Steward, R., y Mandy, W. (2016). The experiences of late diagnosed women with autism spectrum conditions: An investigation of female autism phenotype [Las experiencias de mujeres diagnosticadas tardíamente con trastornos del espectro autista: una investigación del fenotipo del autismo femenino]. *Journal of autism and developmental disorders* 46, 3281-3294. <http://dx.doi.org/10.1007/s10803-016-2872-8>
- Bordo, M. (2017). *Relación entre los estilos de afrontamiento al estrés y rasgos de personalidad en padres de niños con trastorno del espectro autista* [Tesis de pregrado, Universidad Peruana Cayetano Heredia, Lima]. Repositorio institucional. <http://repositorio.upch.edu.pe/handle/upch/1437>
- Corbetta, P. (2007). *Metodología y técnicas de investigación social*. Mc Graw Hill
- Cusack, J. y Sterry, R. (2016). *Your questions: shaping future autism research* [Sus preguntas: dar forma a la investigación futura del autismo]. <https://www.autistica.org.uk/downloads/files/Autism-Top-10-Your-Priorities-for-Autism-Research.pdf>
- Fombonne, E. (2009). Epidemiology of Pervasive Developmental Disorders [Epidemiología de los trastornos generalizados del Desarrollo]. *Pediatric Research* 65(9), 591-598. <https://doi.org/10.1203/PDR.0b013e31819e7203>

- Gillot, A. y Standen, P. J. (2007). Levels of anxiety and sources of stress in adults with autism [Niveles de ansiedad y fuentes de estrés en adultos con autismo]. *Journal of Intellectual Disabilities, 11*(4), 359-370. <https://doi.org/10.1177/1744629507083585>
- Gotham, K., Brunwasser, S. M., y Lord, C. (2015). Depressive and Anxiety Symptom Trajectories From School Age Through Young Adulthood in Samples With Autism Spectrum Disorder and Developmental Delay [Trayectorias de síntomas de depresión y ansiedad desde la edad escolar hasta la adultez temprana en muestras con trastorno del espectro autista y retraso en el Desarrollo]. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry, 54*(5), 269–376. <https://doi.org/10.1016/j.jaac.2015.02.005>
- Katayama, R. J. (2014). *Introducción a la investigación cualitativa: Fundamentos, métodos, estrategias y técnicas*. Fondo editorial de la Universidad Inca Garcilaso de la Vega.
- Kenny, L., Hattersley, C., Molins, B., Buckley, C., Povey, C., y Pellicano, E. (2015). Which terms should be used to describe autism? Perspective from the UK autism community [¿Qué términos deberían usarse para describir el autismo? Perspectiva de la comunidad de autismo del Reino Unido]. *Autism, 20*(4), 442-462. <https://doi.org/10.1177/1362361315588200>
- Kerns, C. M. y Kendall, P. C. (2013). The presentation and classification of anxiety in autism spectrum disorder [La presentación y clasificación de la ansiedad en el trastorno del espectro autista]. *Clinical Psychology, 19*(4), 323-347. <https://doi.org/10.1111/cpsp.12009>
- Kerns, C. M., Kendall, P. C., Berry, L., Souders, M. C., Franklin, M. E. ..., y Herrington, J. (2014). Traditional and Atypical Presentations of Anxiety in Youth with Autism Spectrum Disorder [Presentaciones tradicionales y atípicas de ansiedad en jóvenes con trastorno del espectro autista]. *J Autism Dev Disord, 44*(11), 2851-2861. <https://doi.org/10.1007/s10803-014-2141-7>
- Lai, M. C., Baron-Cohen, S., y Buxbaum, J. (2015). Understanding autism in the light of sex/gender [Entender el autismo a la luz del sexo / género]. *Molecular Autism, 6*(24). <https://doi.org/10.1186/s13229-015-0021-4>
- Martínez, M (2013). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. Trillas
- Organización Mundial de la Salud (OMS) (2017). *Trastornos del espectro autista*. <http://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/autism-spectrum-disorders>

- Ozsivadjian, A., Knott, F., y Magiati, I. (2012). Parent and child perspectives on the nature of anxiety in children and young people with autism spectrum disorders: a focus group study [Perspectivas de padres e hijos sobre la naturaleza de la ansiedad en niños y jóvenes con trastornos del espectro autista: un estudio de grupo focal]. *Autism, 16*(2), 107-121. <https://doi.org/10.1177/1362361311431703>
- Paula I. (2015). *La ansiedad en el autismo. Comprenderla y tratarla*. Alianza Editorial.
- Tint, A. y Weiss, A. (2017). A qualitative study of the service experiences of women with autism spectrum disorder. *Autism, 1*-10. <https://doi.org/10.1177/1362361317702561>
- Trembath, D., Germano, C., Johanson, G., y Dissanayake, C. (2012). The experience of anxiety in young adults with autism spectrum disorder [La experiencia de la ansiedad en adultos jóvenes con trastorno del espectro autista]. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*. <https://doi.org/10.1177/1088357612454916>
- Qu, S. Q., y Dumay, J. (2011). The qualitative research interview [La entrevista de investigación cualitativa]. *Emerald Group Publishing Limited, 8*(3), 238-264. <https://doi.org/10.1108/11766091111162070>.
- Veran, N. (2011). *Niveles de alexitimia en figuras parentales de niños con trastornos del espectro autista* [Tesis de pregrado, Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima]. Repositorio institucional. <http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/123456789/855>
- Willig, C. (2013). *Introducing Qualitative Research in Psychology* (3th Ed.). McGraw-Hill Education.
- Wing, L. (2002). *The Autistic Spectrum*. Constable and Company Ltd.

El aula invertida y su influencia en los niveles de aprendizaje: Una revisión sistemática de los últimos 10 años en América Latina

The flipped classroom and its influence on learning levels: a review systematic of the last 10 years in Latin America

 Fernando Pino-Apablaza¹   Marisol Taipe-Mayhure²

¹Universidad Le Cordon Bleu. Lima, Perú

²Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas. Lima, Perú

Recibido: 01/03/2022

Revisado: 24/05/2022

Aceptado: 01/06/2022

Publicado: 01/07/2022

RESUMEN

La revisión sistemática, se realizó con la metodología PRISMA, tuvo como objetivo: determinar cuáles son las investigaciones publicadas en revistas indexadas, que abordan el tema del aula invertida y su relación en los niveles de aprendizaje en el ámbito de la educación del tercer nivel educativo. Se utilizaron los dos siguientes criterios de inclusión: los niveles educativos e indexación. Y dentro de los criterios de exclusión los criterios fueron: el tiempo y la geo ubicación. Se buscaron las investigaciones en los metabuscadores de la Librería Científica Electrónica en Línea, en inglés Scientific Electronic Library On Line SciELO, la base de datos de SCOPUS, Google Académico y la Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal REDALYC. Para redactar la ecuación de búsqueda se utilizó el operador booleano AND de la siguiente manera: “aula invertida” AND “los niveles de aprendizaje”. Finalmente, se identificaron 36 investigaciones científicas, publicadas en revistas científicas indexadas que cumplieron con los criterios de inclusión y exclusión.

Palabras clave: Aula inversa, educación, aprendizaje, indexación.

ABSTRACT

The systematic review, carried out with the PRISMA methodology, aimed to determine which are the investigations published in indexed journals, which address the issue of the flipped classroom and its relationship on the levels of learning in the field of education of the third educational level. The following two inclusion criteria were used: educational levels and indexing. And within the exclusion criteria the criteria were also two: time and geo location. The research was searched in the metasearch engines of the Scientific Electronic Library On Line SciELO, the database of SCOPUS, Google Scholar and the Network of Scientific Journals of Latin America and the Caribbean, Spain and Portugal REDALYC. To write the search equation, the Boolean operator AND was used as follows:

"flipped classroom" AND "learning levels". Finally, 36 scientific investigations were identified, published in indexed scientific journals that met the inclusion and exclusion criteria.

Keywords: Flipped classroom, education, learnings, indexing.

INTRODUCCIÓN

La revisión sistemática, abordó el tema del aula invertida y su influencia en los niveles de aprendizaje. Tema que hoy en día es de gran importancia, ya que la gran mayoría de universidades se ha visto obligada a desarrollar las clases de manera virtual. Como parte de la estrategia de búsqueda de esta revisión, se decidió solo incluir artículos publicados en revistas científicas indexadas, discriminando las investigaciones de pregrado y posgrado publicadas en repositorios institucionales. La decisión se adoptó, considerando que la revisión por pares ciegos viene a ser un importante filtro que refuerza el proceso de búsqueda y da una mayor seguridad al investigador. Se utilizaron los dos siguientes criterios de inclusión:

los niveles educativos e indexación. Y dentro de los criterios de exclusión, los criterios fueron también dos: el tiempo y la geo ubicación, incorporando solamente publicaciones provenientes de países de América Latina, y que solo tuvieran como máximo diez años de antigüedad, finalmente entre todas éstas, se escogió solo aquellas investigaciones que tuvieron como objetivo medir los niveles de aprendizaje en poblaciones provenientes del tercer nivel educativo, excluyendo así a los estudios del primer nivel educativo, como lo son la educación inicial y la primaria, además se excluyó a los estudios provenientes del segundo y cuarto nivel educativo. Los niveles educativos, se pueden observar en la Tabla 1. Nomenclatura internacional de los niveles educativos.

Tabla 1. Nomenclatura internacional de los niveles educativos.

Niveles educativos	
Primer nivel	Educación Inicial y Primaria
Segundo Nivel	Educación Secundaria
Tercer Nivel	Formación Profesional Inicial
Cuarto Nivel	Posgrado o Educación Continua

Fuente. Pedagogía universitaria, 2018.

DESARROLLO

El aula invertida y los niveles de aprendizaje
Para Aguayo et al. (2019), “una de las características que se distinguen en el aula invertida, es la diversificación de los espacios para el aprendizaje” (p.11). Espacios físicos y temporales que los estudiantes pueden utilizar en una infinidad de ubicaciones como en sus hogares, en el transporte, en los cen-

tros de trabajo, etc. Esto, se ve hoy en día con normalidad, “considerando que la sociedad se encuentra inmersa en la era digital, era en la que los procesos tecnológicos, pedagógicos y comunicacionales se transforman en forma constante” (Alarcón y Alarcón, 2021, p. 153). El papel cambiante de la tecnología en la educación superior ha sido fuente de mucha discusión y debate, particularmente con respecto al aprendizaje semi presencial, virtual e inver-

tido (Orosz, 2016, como se citó en Bachelor, 2019). Uno de los cambios más sustanciales que se pueden apreciar en este modelo es el cambio de roles, pero no solo eso ha cambiado, las tecnologías de la información y comunicación han promovido no solo el cambio de roles de los distintos agentes educativos, sino, además, nuevas formas de interacción sincrónica y asincrónica, ampliando los espacios y tiempos de aprendizaje. (Basso-Aránguiz, 2018, p.3).

Según Caro et al. (2021). “La tecnología y la educación podrían definirse como dos dinámicas coexistentes en un proceso de evolución continua” (p.109). Sin duda, hoy la educación debe evolucionar, y si no lo hace perecerá. Pensar que las cosas no cambian es utópico, todo cambia, todo se transforma con el tiempo, ni la naturaleza se salva de los cambios constantes que se generan en el entorno, la situación del status quo no se cumple. Nada se mantiene quieto, todo se deforma, se diluye como el agua, sobre todo la cultura líquida, término acuñado por el sociólogo Zygmunt Bauman.

Aula invertida virtual

El aula invertida virtual propone al estudiante una variada posibilidad sobre donde desarrollar sus clases, éste podría estudiar en el lugar más cómodo de su hogar, oficina, un parque, la playa, etc. Además, el aula invertida virtual ofrece una flexibilidad horaria al estudiante, situación que no es frecuente en la educación presencial. También, cabe mencionar que el aula invertida virtual, genera espacios para que el estudiante construya mecanismos para llegar a los conocimientos bajo sus propios recursos investigativos. Unos estudiantes harán más, otros harán menos, cada uno construirá su propio conocimiento con sus propios recursos, en este mismo sentido, Campos-Gutierrez et al. (2021). “Este nue-

vo enfoque pedagógico, encaja con la visión constructivista de la educación” (p.65). Visión y teoría de investigadores sociólogos y educadores como: Piaget y Vigotsky, teorías que hasta el día de hoy se siguen asentando, como base epistemológica de la educación.

Para Domínguez (2018). “El Aula Invertida es un enfoque de enseñanza revolucionario frente al enfoque tradicional de clases magistrales” (p.141). El enfoque tradicional donde el maestro era el único señor de la verdad, ha cambiado. Un ejemplo de esta situación se ve, cuando los estudiantes homologan en vivo y en directo de manera online, a través de sus celulares, la información que el profesor da en sus discursos. Para Escudero-Nahón y Mercado (2019). “El uso de la tecnología digital en la educación formal ha propiciado nuevos modelos educativos que se caracterizan por disociar el espacio y el tiempo donde convergían profesores y alumnos” (p.73). Situación que bajo esta metodología, es normal y muy comentada en la mayoría de publicaciones que se explayan dentro de este escenario de aula invertida virtual, donde la característica es que el estudiante para aprender, se ubica y hace tareas en los tiempos y espacios que él decida.

Evolución de la educación no presencial

Si bien la aplicación del aula invertida virtual en la educación superior ha tenido gran auge en estos últimos años, cabe mencionar que sus raíces no son tan recientes como se podría pensar. El aula invertida siempre ha tenido estrecha relación con la educación a distancia, y esta educación ha existido desde el siglo XIX, se sabe que en 1840 la institución educativa Issac Pitman de Inglaterra, desarrolló un exitoso curso a distancia de taquigrafía por correspondencia, que consistía en el uso de tarjetas que se intercambia-

ban por correo postal. En ese mismo año la institución Thomas Foster en Estados Unidos, desarrolló las escuelas internacionales por correspondencia (Yong et al. 2017). Pero si hablamos de aula invertida virtual, este término hoy en día tiene connotaciones digitales que empieza con una primera generación, donde se imprimían materiales de internet como separatas y textos; para posteriormente pasar a una segunda generación de educación audiovisual, donde se integró el audio y el video; en la tercera generación, se

integraron las tecnologías de la información y comunicación como soporte de los procesos educativos; en la cuarta generación, se desarrolló la educación basada en la web, donde se desarrollaron los blogs, las video conferencias, el uso de redes sociales y plataformas de aprendizaje; finalmente existe una quinta generación de educación interactiva, donde se habla de la web semántica o web 3.0, la inteligencia artificial, realidad aumentada entre otras tecnologías. La evolución de la educación virtual se puede observar en la **Figura 1**.

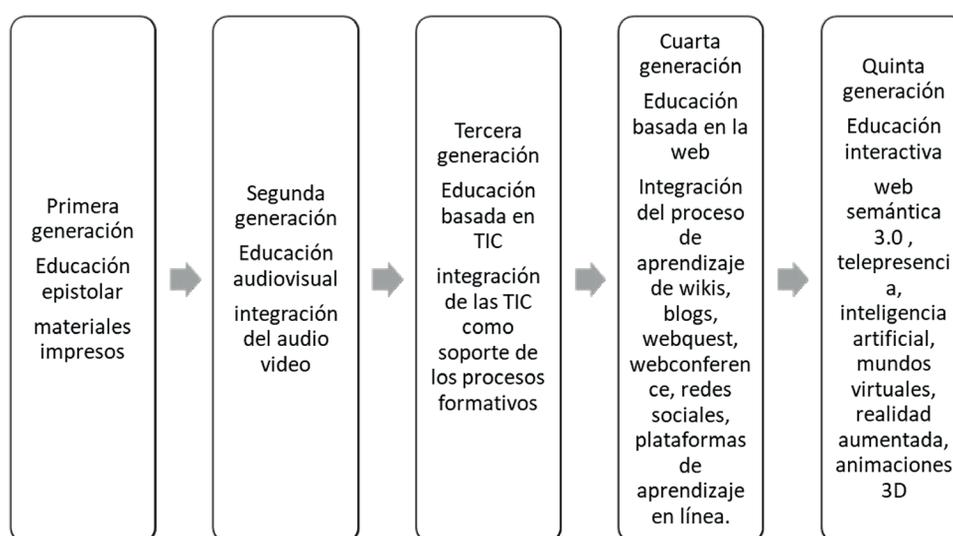


Figura 1. Evolución de la educación no presencial según Yong *et al.*, 2017.

MATERIALES Y MÉTODOS

La investigación se realizó en la ciudad de Lima, Perú. En el primer trimestre del 2022, a puertas de una tercera ola, en tiempos de pandemia por el SarS CoV2, tiempos donde la educación predominante fue la educación virtual y donde también se desarrolló el aula invertida como estrategia educativa que encaja perfecto en el escenario de la educación virtual. Se utilizó la metodología Informes Preferidos de Elementos para Revisiones Sistemáticas y Metaanálisis, en inglés Preferred

Reporting Items for Systematic Reviews and Meta Analyses, PRISMA, por su nomenclatura en inglés, en su última versión del año 2020. La estrategia de búsqueda, se realizó utilizando los metabuscadores de la Librería Científica Electrónica en Línea, la base de datos de SCOPUS, Google Académico y la Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal REDALYC. Para afinar la búsqueda en los metabuscadores, se utilizó el operador booleano AND. Y la ecuación de búsqueda se redactó de la siguiente manera:

“aula invertida” AND “niveles de aprendizaje”

Además, como parte de la estrategia de búsqueda, se consideraron los siguientes criterios de inclusión y exclusión.

Criterios de inclusión

El primer criterio que se consideró fue el nivel educativo. En el Perú se sabe que el nivel inicial es el primer nivel educativo; la educación básica regular que es la primaria y secundaria, se le considera educación del segundo nivel; los estudios de pregrado son el tercer nivel educativo; y finalmente, los estudios de posgrado corresponden al cuarto nivel educativo. El equipo de investigación adoptó la decisión de incluir solamente artículos científicos que abordaron el tema de aula invertida en el tercer nivel educativo. Se tomó esa decisión, debido a que los investigadores, son educadores que pertenecen a una plana docente que se encarga de los procesos de enseñanza para estudiantes del tercer nivel educativo.

Otro criterio de inclusión, fue solo seleccionar artículos provenientes de revistas indexadas, descartando todas aquellas investigaciones elaboradas para obtener grados académicos que están concentradas en repositorios académicos. Por lo tanto, solo se incluyó artículos provenientes de revistas científicas indexadas

en bases de datos de prestigio. Esta decisión se adoptó con la finalidad de incluir solo investigaciones que han pasado por un doble filtro de verificación, que generó mayor confianza, por haber sido doblemente revisadas, por dos y hasta tres árbitros de la especialidad, que escudriñan con tenacidad, buscando puntos críticos para mejorar la calidad en las publicaciones.

Criterios de exclusión

En vista de que vivimos en un mundo donde la educación es cambiante y los avances de la ciencia se dan cada vez más rápido, se consideraron dos criterios de exclusión. El primero fue el horizonte temporal que se consideró desde el año 2012 al año 2022, excluyendo a todos los artículos publicados antes del año 2012, considerando a éstos, como artículos que si bien son de este siglo, ya están desfasados. Ya ha pasado bastante tiempo, y es importante revisar las más recientes investigaciones para entender los últimos cambios y tendencias en el tema en cuestión.

El segundo criterio de exclusión fue el geoespacial, que solo consideró a países latinoamericanos, excluyendo así a todos los países ajenos a América Latina. Sin embargo, se sabe que las revistas indexadas de origen latinoamericano, aceptan artículos en el idioma inglés, por lo que no se consideró exclusión respecto a los artículos publicados en este idioma.

Tabla 2. Lista de resultados de las búsquedas con la aplicación de la metodología *PRISMA*

Metabuscadores	Publicaciones identificadas en la búsqueda inicial primer filtro	Publicaciones seleccionadas
REDALYC	54	15
SciELO	27	14
Scopus	11	6
Google Académico	4	1
Total	96	36

Como parte final de la metodología PRISMA, se presentó un metaanálisis, elaborado en función a los resultados obtenidos de la búsqueda de revisión sistemática.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Después de haber aplicado la ecuación de búsqueda en los metabuscadores, éstos arrojaron los resultados que se aprecian en la Tabla 2.

La base de datos de REDALYC, obtuvo la mayor cantidad de publicaciones indexadas que fueron 54, de ahí siguió la base de datos de SciELO con 27, Scopus con 11 y finalmente Google Académico con cuatro publicaciones. Hay que mencionar que las bases de datos de Scopus, SciELO y Google Académico presentaron en sus plataformas, filtros muy efectivos que generaron resultados de búsqueda muy acertados, lo que evitó tener que revisar innecesariamente publicaciones que no presentaron relación alguna, con los objetivos de la revisión.

El total de publicaciones identificadas en la búsqueda inicial fue de 96 investigaciones. Posteriormente, éstas pasaron por un segundo filtro, lo que llevó a que fueran revisadas a nivel de resumen, en este punto, se descartaron todas aquellas publicaciones que no derivaron de investigaciones que tuvieran como objeto de estudio, analizar o medir la relación del aula invertida en los niveles de aprendizaje. Después de realizar este segundo filtro solo quedaron 36 investigaciones.

Los países de origen donde se realizaron las publicaciones fueron diversos, como se puede ver en la Tabla 3. Los resultados fueron los siguientes: Costa Rica, se llevó la hegemonía con nueve publicaciones, seguido de Colombia con seis, Chile con cinco, Brasil con cuatro, Cuba con cuatro, Argentina con tres, México con dos, Venezuela con dos y Perú con una investigación. Todas estas investigaciones, fueron seleccionadas con los criterios de inclusión y exclusión mencionados en párrafos anteriores.

Tabla 3. Número de publicaciones por país

País	Publicaciones
Costa Rica	9
Colombia	6
Chile	5
Brasil	4
Cuba	4
Argentina	3
México	2
Venezuela	2
Perú	1
Total	36

Como parte final del meta análisis, se determinó el número de investigaciones publicadas por año. Si bien la tendencia es revisar cada vez menos años, debido al desfase de conoci-

miento producido por el acelerado avance de la ciencia y la tecnología, para esta revisión sistemática, se adoptó la decisión de abarcar un rango de tiempo de aproximadamente diez

años, que empezó desde el año 2012 al año 2022. Hay que resaltar que en el año 2022, solo se incluyeron las investigaciones que fueron publicadas hasta el primer trimestre de dicho año, debido a que se tenía que realizar un corte en el año 2022 para poder concluir, redactar y publicar la revisión sistemática. Esto podría ser un factor por el cual no se registró publicación alguna en el año 2022. En el año 2020, en plena pandemia por

el nuevo Coronavirus, se registró la mayor cantidad de publicaciones sobre el tema en cuestión. Esto se podría explicar debido a que los países del mundo entraron en un estado de confinamiento, donde la educación se desarrolló de manera virtual, lo que propició un escenario ideal para el desarrollo del aula invertida en su modalidad virtual. Los resultados de las investigaciones publicadas por año, se pueden ver en la Tabla 4.

Tabla 4. Investigaciones publicadas por año

Años	Número de publicaciones
2012	0
2013	0
2014	0
2015	1
2016	0
2017	2
2018	6
2019	11
2020	4
2021	12
2022	0
Total	36

Para la discusión, se escogió como comparador, la investigación titulada: Revisión sistemática del aula invertida en el Ecuador: aproximación al estado del arte. En esta investigación de revisión sistemática de Cantuña y Cañar (2020), se identificaron 29 investigaciones, entre tesis y artículos provenientes de las bases de datos de Google Académico, SciELO y REDALYC. Todas estas investigaciones, pasaron los filtros de la metodología PRISMA versión 2009. El horizonte temporal utilizado en esta revisión sistemática fue de un periodo de aproximadamente 4 años, considerando el año 2017, 2018, 2019, y hasta el mes de agosto del año 2020. Comparando to-

dos estos resultados de Cantuña y Cañar del 2020, con los resultados de la presente revisión sistemática, elaborada en el año 2022, se puede observar que existe un incremento en la tendencia de investigar sobre el tema del aula invertida. Si bien, esta revisión sistemática tiene una mayor amplitud en el rango temporal de búsqueda, llama la atención que en el año 2021, hubo un pico, ya que se publicaron 12 investigaciones, lo que podría interpretarse como un súbito interés en el aula invertida y su uso en tiempos de pandemia, escenario que ha coaccionado la utilización del aula invertida en su modalidad virtual, como se ha visto en la mayoría de universidades del mundo.

CONCLUSIONES

Las investigaciones que abordan la temática del aula invertida y su influencia en los niveles de aprendizaje en Latinoamérica, aumentaron en plena segunda ola de la pandemia, llegando a su pico en los últimos diez años. La aplicación del aula invertida encaja mejor en escenarios de educación virtual superior, donde el estudiante tiene mayor responsabilidad y autonomía para manejar sus tiempos. La aplicación de la estrategia aula

invertida virtual generó efectos positivos en la mayoría de casos revisados. Sin embargo, estos efectos no son significativos. La revisión sistemática, servirá a los investigadores para que puedan tener conocimiento del estado del arte, respecto al tema de aula invertida virtual y su relación con los niveles de aprendizaje.

No todas las carreras profesionales son propicias para desarrollarse con el aula invertida virtual, sobre todo aquellas que requieren del uso de talleres y laboratorios.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguayo, M., Bravo, M., Nocetti, A., Concha, L., y Aburto, R. (2019). Perspectiva estudiantil del modelo pedagógico flipped classroom o aula invertida en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera. *Revista Educación*, 43(1), 97-113.
<https://doi.org/10.15517/revedu.v43i1.31529>
- Alarcón, D., y Alarcón, O. (2021). El aula invertida como estrategia de aprendizaje. *Conrado*, 17(80), 152-157. Epub 02 de junio de 2021.
http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442021000300152&lng=es&tlng=es.
- Álvarez, W., Santamaría, H., y García, M. (2018). *Aula invertida y aprendizaje basado en problemas en la educación superior*. Actas 2017 Conferencia Internacional sobre Sistemas de Información y Ciencias de la Computación, INCISOS, 260-267.
<https://doi.org/10.1109/INCISCOS.2017.11>
- Bachelor, J. (2019). El aula presencial, semipresencial, virtual e invertida: Un estudio comparativo de métodos didácticos en la enseñanza de L2. *Revista Educación*, 43(2), 527-539.
<https://doi.org/10.15517/revedu.v43i2.34014>
- Basso-Aránguiz, M., Bravo-Molina, M., Castro-Riquelme, A., y Moraga-Contreras, C. (2018). Propuesta de modelo tecnológico para Flipped Classroom (T-FliC) en educación superior. *Revista Electrónica Educare*, 22 (2), 20-36. <https://dx.doi.org/10.15359/ree.22-2.2>
- Castedo, R., Lopez, L., Ortega, M., Cabrera, J., García-Martínez, M., Sanchidrián, J., Segarra, P., y Pareredes, C. (4-6 de octubre de 2017). *Aula invertida para la mejora del aprendizaje en la asignatura de Transferencia de Calor y Materia*. IV Congreso Internacional sobre Aprendizaje, Innovación y Competitividad, CINAIC, Zaragoza, España

- Caro, M., Parra, D., Averanga, A., Corredor, N., y Medina, R. (2021). Modelo instructivo Bieded-Flipped: personalización, flexibilización y metacognición para la nivelación en inglés en la educación superior. *Folios*, (53), 107-121.
<https://doi.org/10.17227/folios.53-10742>
- Campos-Gutiérrez, L., Sellés-Pérez, S., García-Jaén, M., y Ferriz-Valero, A. (2021). Aula Invertida En Educación Física: Aprendizaje, Motivación y Tiempo de Práctica Motriz. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*, 21(81), 63–81. <https://doi.org/10.15366/rimcafd2021.81.005>
- Campos, F., Chato-Astrain, J., Sánchez-Porras, D., García-García, O., Blanco-Elices, C., Durand-Herrera, D., Martín-Piedra, M., y Sánchez-Quevedo, M. (2021). Implementación de un modelo de aula invertida para el autoaprendizaje de la ingeniería tisular en el grado de Farmacia. FEM: *Revista de la Fundación Educación Médica*, 24(3), 121-124.
<https://dx.doi.org/10.33588/fem.243.1123>
- Cantuña, A., y Cañar, C. (2020). Revisión sistemática del aula invertida en el Ecuador: aproximación al estado del arte. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 46(3), 45-58.
<https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052020000300045>
- Capellato, P., Silva, L., y Sachs, D. Metodologias Ativas no Processo de Ensino – Aprendizagem Utilizando Seminários como Ferramentas Educacionais no Componente Curricular Química geral. *Research, Society and Development*, 8(6), 1-16.
<https://doi.org/10.33448/rsd-v8i6.1090>
- Domínguez, L., Sanabria, A., y Sierra, D. (2018). ¿Cómo perciben los estudiantes el clima de aprendizaje en el aula invertida en cirugía?: Lecciones aprendidas y recomendaciones para su implementación. *Revista chilena de cirugía*, 20(2), 140-146.
<http://dx.doi.org/10.4067/s0718-40262018000200140>.
- Domínguez, L., Sanabria, A., y Sierra, D. (2018). El clima productivo en cirugía: ¿una condición para el aprendizaje en el aula invertida?, *Educación Médica*, 19(3), 263-269.
<https://doi.org/10.1016/j.edumed.2017.08.001>
- Domínguez, L., Vega, N., Espitia, E., Sanabria, Á., Corso, C., Serna, A., y Osorio, C. (2015). Impacto de la estrategia de aula invertida en el ambiente de aprendizaje en cirugía: una comparación con la clase magistral. *Biomédica*, 35(4), 513-521.
<https://doi.org/10.7705/biomedica.v35i4.2640>
- Domínguez, L., Vega, N., Sierra, D., y Pepín, R. (2021). Aula invertida a distancia vs. Aula invertida convencional: un estudio comparativo. *Latreia*, 34(3), 260-265.
<https://doi.org/10.17533/udea.iatreia.104>

- Dutra, J., De Sousa, G., y Titton, L. (2017). O uso da tecnologia direcionando aulas invertidas para promover aprendizagem ativa em contabilidade. *Revista Universo Contábil*, 13(1), 49-64. <https://doi.org/10.4270/ruc.2017103>
- Escudero-Nahón, A., y Mercado, E. (2019). Uso del análisis de aprendizajes en el aula invertida: una revisión sistemática. *Apertura*, 11(2), 72-85. <https://doi.org/10.32870/ap.v11n2.1546>
- Espada, M., Navia, J., Gómez-López, M., y Rocío, P. (2020). El efecto del aula invertida en las estrategias de aprendizaje de estudiantes universitarios. *Revista Losofona de Educação*, 49(49), 215-218. <https://doi.org/10.24140>
- Espinoza, L., y Araya, A. (2019). Clase invertida y aprendizaje cooperativo en postgrado: una experiencia en Chile. *Educere*, 23(75). <https://www.redalyc.org/journal/356/35660262018/>
- Fúneme-Mateus, C. (2019). El aula invertida y la construcción de conocimiento en matemáticas. El caso de las aplicaciones de la derivada. *Tecné, Episteme y Didaxis*, 45, 159-174. ISSN2665-3184. <https://www.redalyc.org/revista.oa?id=6142>
- García, A. (2019). Flipped learning en el aula universitaria: aprendizaje acelerado, percepción del proceso aprendizaje y autoestima del estudiante. *Filología y Lingüística*, 45(2), 227-246. <https://doi.org/10.15517/rfl.v45i2.39115>
- García, L. (2019). Cambiando el paradigma educativo: propuesta de una estrategia educativa para la enseñanza-aprendizaje en cirugía vascular. *Revista Med*, 27(2), 35-45. <https://doi.org/10.18359/rmed.4845>
- Gaviria, D., Arango, J., Valencia, A., y Bran, L. (2019). Percepción de la estrategia aula invertida en escenarios universitarios. *Revista mexicana de investigación educativa*, 24(81), 593-614. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662019000200593&lng=es&tlng=es.
- Gros, B. (2018). La evolución del e-learning: del aula virtual a la red. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 21(2), 69-82. <https://doi.org/10.5944/ried.21.2.20577>
- Hidalgo, C., Llanos, J., y Bucheli, V. (2021). Una revisión sistemática sobre aula invertida y aprendizaje colaborativo apoyado en inteligencia artificial para el aprendizaje de programación. *Tecnura*, 25 (69), 196-214. <https://doi.org/10.14483/22487638.16934>

- Hernández-Suárez, A., Prada-Núñez, R., y Gamboa-Suárez, A. (2020). Formación inicial de maestros: escenarios activos desde una perspectiva del aula invertida. *Formación universitaria*, 13(5), 213-222. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062020000500213>
- Hernández-Silva, C., y Tecpan, S. (2017). Aula invertida mediada por el uso de plataformas virtuales: un estudio de caso en la formación de profesores de física. *Estudios pedagógicos*, 43(3), 193-204. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052017000300011>
- Lastayo, L., Pérez, C., Fuentes, L., Salgado, A., y Rigual, S. El aula invertida una estrategia en la enseñanza de la Informática. *RCIM*, 10(2), e16. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1684-18592018000200016&lng=es.
- La Madrid, J., y Mendoza, D. (2018). Representación social que le confieren los estudiantes de la UNIBE al método de Aula Invertida. *Revista Espacios*, 39(52), 10. ISSN 07981015
- Lliteras, A., Gordillo, S., Bazzocco, J., Grigera, J., y Orlando, F. (2021). Érase una vez un aula presencial: Acerca de Plataformas y Aulas Virtuales Invertidas en tiempos de Covid. *Revista Iberoamericana de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología*, (28), 117-127. http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1850-99592021000100015&lng=es&tlng=es
- Maluenda, J., Varas, M., y Chacano, D. (2021). Efectos del aula invertida y la evaluación auténtica en el aprendizaje de la matemática universitaria en estudiantes de primer año de ingeniería. *Educación*, 30(58), 206-227. <https://dx.doi.org/10.18800/educacion.202101.010>
- Matzumura-Kasano, J., Gutiérrez-Crespo, H., Zamudio-Eslava, L., y Zavala-Gonzales, J. (2018). Aprendizaje invertido para la mejora y logro de metas de aprendizaje en el Curso de Metodología de la Investigación en estudiantes de universidad. *Revista Electrónica Educare*, 22(3), 177-197. <https://dx.doi.org/10.15359/ree.22-3.9>
- Mejía, E. (2018). *Pedagogía universitaria*. APEEM
- Metaute, J., Villareal, J., Vargas, J., Saker, J., y Bustamante, L. (2018). Aula invertida y pedagogía conceptual en la enseñanza y aprendizaje de la estadística en educación superior. El caso de la estimación y la prueba de hipótesis. *Revista Espacios*, 39(10), 39. ISSN 07981015
- Morán, L. (2021). Prácticas evaluativas en contextos de aula invertida y aprendizaje móvil. *Innovaciones educativas*, 23(34), 98-111.

- Molina, O., Fuentes, Dieter, S., y Álvarez, A. (2021). Implementación del aula invertida en la carrera Ingeniería en Bioinformática: Estudio de caso. *Revista Cubana de Informática Médica*, 13(1), e389. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1684-18592021000100004&lang=es
- Prieto-Martín, A., Barbarroja-Escudero, J., Lara-Aguilera, I., Díaz-Martín, D., Pérez-Gómez, A., Monserrat-Sanz, J., Corell-Almuzara, A., y Álvarez, M. Aula invertida en enseñanzas sanitarias: recomendaciones para su puesta en práctica. *Revista de la Fundación Educación Médica*, 22(6), 253-262. <https://dx.doi.org/10.33588/fem.226.1031>.
- Reinoso-González, E., y Hechenleiter-Carvallo, M. (2020). Percepción de los estudiantes de kinesiología sobre la innovación metodológica mediante flipped classroom utilizando Kahoot como herramienta de evaluación. FEM: *Revista de la Fundación Educación Médica*, 23(2), 63-67. <https://dx.doi.org/10.33588/fem.232.1044>
- Rivero-Guerra, A. (2019). Impacto de Tres Modelos de Enseñanza de la Asignatura Botánica General sobre el Rendimiento Académico de los Estudiantes. *Formación universitaria*, 12(3), 67-80. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062019000300067>
- Rivera Calle, F., y García Martínez, A. (2018). Aula invertida con tecnologías emergentes en ambientes virtuales en la Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador. *Revista Cubana de Educación Superior*, 37(1), 108-123. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0257-43142018000100008&lng=es&tlng=es
- Ros, G., y Rodríguez, M. (2021). Influencia del aula invertida en la formación científica inicial de Maestros/as: beneficios en el proceso de enseñanza-aprendizaje, actitudes y expectativas hacia las ciencias. *Revista de investigación Educativa*, 39(2), 463-482. <https://doi.org/10.6018/rie.434131>
- Roatta, S., y Tedini, D. (2021). La pandemia del Covid-19 y el aprendizaje semipresencial en la educación superior. *Revista Iberoamericana de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología*, (28), 318-323. http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1850-99592021000100040&lng=es&tlng=es.
- Salas-Rueda, R. (2021). Impacto del aula invertida en el proceso de enseñanza-aprendizaje en los mapas de Karnaugh. *Revista Educare*, 25(2), 1-22. <https://doi.org/10.15359/ree.25-2.14>
- Uribe, A., Jimenez, G., y Troncoso, M. (2020). Flipped Classroom: una experiencia para fortalecer el aprendizaje en Medicina Veterinaria. *Educação & Pesquisa*. 46. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202046214200>

Ventosilla, D., Santa María, H., Ostos, F., y Flores, A. (2021). Aula invertida como herramienta para el logro de aprendizaje autónomo en estudiantes universitarios. *Propósitos y Representaciones*, 9(1), e1043. <https://dx.doi.org/10.20511/pyr2021.v9n1.1043>

Williner, B. (2021). La clase invertida a través de tareas: Una experiencia durante el periodo de aislamiento por COVID-19 en carreras de ingeniería. *Revista Iberoamericana de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología*, (28), 48-55. http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1850-99592021000100007&lng=es&tlng=es.

Yong, E., Nagles, N., Mejía, C., y Chaparro, C. (2017). Evolución de la educación superior a distancia: desafíos y oportunidades para su gestión. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 50, 80-105.
<http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/814/1332>

La relación del sujeto con la alimentación: estudio de caso

The subject's relationship with nutrition: A case study

 Angela Fischer Llanos 

Psicoanalista lacaniana y miembro de la Asociación Mundial de Psicoanálisis (AMP). Lima, Perú

Recibido: 17/01/2022

Revisado: 01/03/2022

Aceptado: 13/05/2022

Publicado: 01/07/2022

RESUMEN

Se aborda la relación del sujeto con la alimentación, en tanto se entiende que esta relación no es como la de los demás animales, instintiva, sino que obedece a una pulsión y a la satisfacción de un deseo. En este sentido, se da un estudio de caso en el que se aborda la sintomatología de un sujeto anoréxico, en el que se reporta un “deseo de nada”. Esta característica lleva al sujeto a no comer y deriva en un adelgazamiento pernicioso que puede culminar en la muerte. Lo que se da en la anorexia es una falla en el registro imaginario que desarticula la propia imagen y la torna desagradable para el sujeto: siempre se ve más gordo, siempre se ve mal. El trabajo psicoanalítico se propone como una forma de revertir este “deseo de nada” y convertirlo en un deseo subjetivo vibrante. El psicoanálisis va más allá de la cuestión de hacer comer al sujeto, esto sin duda es importantísimo, pero el trabajo analítico apunta a que el paciente descubra en el analista un objeto de deseo, una equis incógnita y se enganche a ella. Una de las vías de la cura es que el psicoanalista constate que el anoréxico goza de su síntoma y en ese plano el psicoanalista debe intentar una reescritura del síntoma mortífero. El síntoma es el modo de gozar del inconsciente, como dice Lacan, esto debe ser puesto en evidencia en la cura analítica.

Palabras clave: Anorexia; psicoanálisis; sujeto; síntoma; goce; inconsciente.

ABSTRACT

This article deals with the subject's relationship with food, insofar as it is understood that this relationship is not like that of other animals, instinctive, but rather obeys a drive and the satisfaction of a desire. In this sense, a case study is given in which the symptomatology of an anorexic subject is addressed, in which a "desire for nothing" is reported. This characteristic leads the subject to not eat and leads to pernicious weight loss that can culminate in death. What occurs in anorexia is a fault in the imaginary register that dismantles the image itself and makes it unpleasant for the subject: they always look fatter; they always look bad. Psychoanalytic work is proposed as a way to reverse this "desire for nothing" and turn it into a vibrant subjective desire. Psychoanalysis goes beyond the question of making the subject eat, this is undoubtedly very important, but the analytical work aims at the patient discovering in the analyst an object of desire, an unknown X and hooking on it. One of the ways of the

cure is that the psychoanalyst finds that the anorexic enjoys his symptom and in this plane the psychoanalyst must try a rewriting of the deadly symptom. The symptom is the way of enjoying the unconscious, as Lacan says, this must be put in evidence in the analytic cure.

Keywords: Anorexia; psychoanalysis; subject; symptom; joy; unconscious.

INTRODUCCIÓN

Desde el descubrimiento freudiano del concepto de pulsión, *Die Trieb*, los seres humanos, en tanto que hablantes, no estamos orientados por los instintos, es decir, no discurrimos por una ruta predeterminada en la satisfacción de las pulsiones, como sí ocurre con los animales.

Desde esa perspectiva se abordarán algunos aspectos como la relación de los sujetos con la alimentación. Los seres hablantes comen para conservar la salud, crecer y desarrollarse, sin duda. Sin embargo, se reconoce que en el comer hay una satisfacción que va más allá del hecho de alimentarnos.

Este aporte a la comprensión de la naturaleza humana es muy importante para entender cómo en algunos sujetos se aprecia una serie de síntomas vinculados con la comida que no pasan por las necesidades de lo que sería exclusivamente alimentarse. Tal es el caso de la anorexia, que comandada por una “falla” en la imagen no agradable o lo que se espera de la misma, el sujeto deja de comer más allá de que se tenga hambre o no. En los casos más severos, el sujeto llega a dañar irremediablemente su cuerpo y en muchos casos le sobreviene la muerte.

¿Cómo un ser humano puede dejar de comer a voluntad causándose daños graves a su salud, muchas veces irreversibles? Las respuestas son variadas, tan variadas como sujetos existen, sin embargo, si seguimos la orientación dada por el psicoanálisis podemos decir

que en el acto de comer está en juego un deseo. Este deseo se articula en la demanda que puede venir del sujeto mismo o una demanda externa que se dirige al sujeto; en esta dialéctica algo se produce y hace cortocircuito, entonces aparece el síntoma anoréxico. Como muy bien nos lo enseñó Jacques Lacan, de lo que se trata en la anorexia es la presentación de un “deseo de nada”; ante una excesiva demanda que viene del Otro, el sujeto anoréxico responde con “deseo nada” y ese “nada” discurre en el cuerpo, el cual siempre está íntimamente vinculado con los síntomas subjetivos. “Deseo nada” y el sujeto se hace una nada, tratando de desaparecer su cuerpo, y con ello su vida. Como se puede apreciar, no se trata de “engullir” con comida al sujeto anoréxico, sino de tratar de encontrar y particularizar ese deseo de nada para cada uno. Originar en el paciente un deseo que lo motive a comer.

¿Cuáles son los medios que le permiten al psicoanalista dar cuenta de los resultados terapéuticos en una cura?

Sin lugar a dudas, el primer elemento pivote de la cura es la política del síntoma, la concepción del síntoma. Al respecto Miller (curso inédito) lo resume de la siguiente manera:

En el lenguaje no solo hay la palabra sino también la escritura como aquello que, en el campo del lenguaje, concierne al signo en tanto tiene efectos de sentido gozado y producción de goce. Es por esta razón que no basta con tomar el síntoma como mensaje. En tanto

hay goce en el síntoma, hay que tomarlo como una letra. El síntoma no se articula simplemente como la función de la palabra sino con el proceso de una escritura (...). El acento no debe ponerse en el hecho de que el inconsciente hable, sino en el hecho de que el inconsciente repite el Uno, y nada más que el Uno, en el hecho de que el inconsciente cuenta. El inconsciente cuenta y cifra.

Es con la nueva perspectiva de estos fundamentos que podemos aceptar una nueva definición del síntoma, no a partir del Otro, como mensaje dirigido al Otro y que se trata de interpretar, sino del síntoma como un modo de gozar del inconsciente -definición inicial que da Lacan en su seminario; (RSI) se refiere a Real, Imaginario y Simbólico, son los registros de la vida psíquica-. Lacan (seminario inédito) señala: “Es sorprendente ver que esta definición implica al inconsciente en tanto el sujeto lo determina, implica al inconsciente a partir del significante Amo”.

La anorexia es un síntoma contemporáneo que atraviesa las diferentes estructuras clínicas y no es de extrañar que hayan ido a su encuentro diversos tipos de tratamiento, principalmente la psiquiatría y la medicina, en la especialidad de endocrinología.

Está implícito que la demanda frente a la anorexia y demás trastornos de alimentación, es que el tratamiento logre que el paciente coma o deje de atiborrarse de comida, logrado esto, podemos decir que ese es el efecto terapéutico. Sin embargo, para el psicoanálisis se trata de revelar, lo que la anorexia vela, taponar y no se deja llevar por ese canto de sirena que sería el efecto de conseguir que el paciente coma;

sabiendo además que este trastorno provoca mucha angustia a los que rodean al paciente.

Por lo tanto, el psicoanálisis apunta a la singularidad y a un más allá de la demanda, sostenido este más allá por el deseo del analista, en tanto enigma, que es crucial para el trabajo analítico con pacientes con anorexia. No se puede confundir con las psicoterapias y apuntar que de lo que se trata es de dar la papilla asfixiante, si la cura puede ir más allá del comer o no comer, es porque el paciente debe constatar que el analista desea una equis, una incógnita. Esa es la ética del psicoanálisis y el deseo del analista.

El cuerpo se ha convertido en un objeto de intervención de distintos modos y grados por parte de la ciencia, asistimos en los últimos años a múltiples síntomas que afectan al cuerpo, siendo la anorexia uno de los más representativos.

Se puede señalar que la anorexia es un síntoma que es refractario al tratamiento psicoanalítico, porque en sí mismo es también una respuesta al padecimiento del sujeto; padecimiento que puede ser hablado en esta joven a partir de que pueda entrar en el dispositivo.

Estudio de caso:

Se trata de una joven de 17 años, que desde los 15 años comenzó a adelgazar, hasta llegar a pesar 10 kilos por debajo del peso promedio, y tiene amenorrea desde hace más de un año. La demanda de tratamiento es solicitada por el colegio, que ha presionado a los padres poniendo la matrícula escolar en condición a su recuperación, en vista que los tratamientos prescritos en un primer momento no dan el resultado esperado. Está siendo tratada por

un endocrinólogo especialista en trastornos alimenticios, una ginecóloga y un psiquiatra.

Para la madre, todo el problema se resuelve comiendo, no entiende por qué come tan poquito y sus intervenciones se reducen a darle de comer, exigirle, amenazarla, premiarla, etc., y llevarla a los médicos a regañadientes. El tratamiento psiquiátrico lo ha rechazado por completo y se ha negado a tomar medicamento alguno.

En las entrevistas preliminares, se muestra muy molesta por la presión del colegio, no le parece justa, porque ella es la mejor alumna y se comporta bien, dice que están mezclando las situaciones; le digo que ella tiene razón y la dejo que despliegue todas sus quejas. No hay una pregunta ni malestar por su delgadez, dice sentirse bien, que “nada le pasa”, que siempre fue delgada y que ahora está un poco más flaca, porque no come como antes, porque está muy ocupada con los estudios y porque “se olvida de comer”. Paralelamente, me entrevisto con el colegio y los médicos, para mediar la presión sobre ella. Le comunico mis intervenciones y le ofrezco un espacio para hablar de ella sin pastillas ni suplementos alimentarios.

Dice que su vida está centrada en los estudios, dice que nada más pasa, y esa es la razón, según ella, por la que se le olvida comer, entonces le digo “te comes los libros”. El rechazo a comer, le permitía negar la castración y todas las preguntas vinculadas al enigma del deseo del Otro y al enfrentamiento del imposible de la relación sexual. La operación del cuerpo, en tanto atravesado por el significante, implica al goce y a la identificación en la anorexia, expone Recalcati (2003) “Dejar de estar en el propio cuerpo, estar fuera, expulsados, alejados del

propio cuerpo es el efecto consecuente de esta insuficiencia narcisista de la imagen” (p.54).

Lacan (2003) en el Seminario XI nos dice:

El objeto a es algo de lo cual el sujeto, para constituirse, se separó como órgano. Vale como símbolo de la falta. A nivel oral, es la nada, por cuanto el sujeto se destetó de algo que ya no es nada para él. En la anorexia mental, el niño come esa nada (p.110).

La puesta en acto de la pulsión oral en estos pacientes y la posición de goce tan nítida produce un verdadero desafío para la oferta analítica que permita invertir la identificación del objeto de la demanda a un deseo Zadra (2005). planteó:

Pero reciprocidad no es complementariedad: el ámbito de la alimentación es fuente inagotable de conflicto desde los primeros tiempos de la relación del niño con la madre. El niño sabe muy bien que tiene algo que puede rehusarle a la demanda de la madre. En esta hendidura entre la demanda de ser nutrido y la dejarse nutrir aparece la primera diferencia. A la demanda oral la desborda un deseo. Más allá de lo que el sujeto demanda, más allá de lo que el Otro demanda al sujeto, se encuentra la dimensión de lo que el Otro desea. (p.94.)

Son imágenes que se significantizan, significantes imaginarios que no representan al sujeto, pero que se coordinan con su goce. La anorexia se presenta como una respuesta por la imagen a ese real, pero una respuesta fallida con el telón de fondo de la muerte. El no hay relación sexual que se recubre con el velo de la

muerte de la imagen esquelética de la anorexia.

La paciente anoréxica reconoce que sus notas y ser la primera no fue suficiente para tener la atención de la madre, y esto produjo un cambio en el apetito “perdí las ganas y me concentré en los estudios, ni siquiera salía”; por otro lado, regresa a su país de origen una de sus mejores amigas. Sintió que las cosas perdían el gusto, clara alusión al objeto oral. Ser buena en los estudios es un significativo que encierra goce, respuesta que usa para enfrentar el enigma del deseo del Otro y que a su vez es rechazado en su deseo de nada y que el análisis tiene que poner a trabajar. Me dice que se da cuenta que hablar de estas cosas le produce angustia, “un malestar en el pecho”, que se ha vuelto “renegona”, se siente rara.

Podemos señalar que la anorexia es un síntoma que es refractario al tratamiento psicoanalítico, porque en sí mismo es también una

respuesta al padecimiento del sujeto, padecimiento que puede ser hablado en esta joven a partir de que puede entrar en el dispositivo.

CONCLUSIONES

La alimentación en los sujetos no se rige por el instinto, pasa por el efecto del discurso sobre cada uno de nosotros, no hay programa predeterminado, por lo tanto, comemos más allá de la necesidad como se presenta en los animales. Las condiciones socioculturales de la época tienen una fuerte influencia sobre la imagen del cuerpo y un sujeto puede dejar de comer porque es más poderoso el hecho de alcanzar un ideal supuesto de su imagen. El psicoanálisis debe apostar por reescribir la relación del sujeto con la comida y con su propio deseo; lo debe hacer tomando a cada sujeto como único y con un síntoma totalmente singular y distinto al de otros sujetos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Lacan, J. (2006). *El Seminario Libro 10: La angustia*. Paidós.
- Lacan, J. (2003). *El Seminario Libro 11: Los cuatro conceptos fundamentales del Psicoanálisis*. Paidós.
- Lacan, J. (2012). *Otros escritos*. Paidós.
- Miller, J. A. (2016) *Conversaciones con El ser y el Uno*. Ensayos sobre el Curso de Jacques-Alain Miller "El ser y el Uno" Ed. Grama.
- Recalcati, M. (2003). *Clínica del vacío. Anorexias, dependencias, psicosis*. Ed. Síntesis.
- Zadra, G. A. (2005) Del comer, el deseo, la palabra y su lugar en la vida. *Psicodebate* 5. 91-98. <https://doi.org/10.18682/pd.v5i0.454>

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, dirección, correo electrónico y el número de telé-

fono 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 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/REVISTAULCB/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 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 tendrá 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