

Bogotá
No. 44, Vol. 24
2022

Investigaciones ANDINA

E-ISSN 2538-9580

AREANDINA
Fundación Universitaria del Área Andina



AREANDINA

Fundación Universitaria del Área Andina

<http://revia.areandina.edu.co/ojs/index.php/IA/issue/archive>

REVISTA

Investigaciones

ANDINA

Número 44 • Volumen 24 de 2022 • ISSN-E: 2538-9580

Pablo Oliveros Marmolejo †
Gustavo Eastman Vélez
Miembros Fundadores

Diego Molano Vega
*Presidente de la Asamblea
General y Consejo Superior*

José Leonardo Valencia Molano
Rector Nacional y Representante Legal

Martha Patricia Castellanos Saavedra
Vicerrectora Nacional Académica

Ana Karina Marín Quirós
*Vicerrectora Nacional
de Experiencia Areandina*

Erika Milena Ramírez Sánchez
*Vicerrectora Nacional Administrativa
y Financiera*

Felipe Baena Botero
Rector—Seccional Pereira

Gelca Patricia Gutiérrez Barranco
Rectora—Sede Valledupar

María Angélica Pacheco Chica
Secretaria General

Omar Eduardo Peña Reina
Director Nacional de Investigaciones

Andrés Camargo Sánchez
Editor revista Investigaciones Andina

Camilo Andrés Cuéllar Mejía
Subdirector Nacional de Publicaciones

El contenido de los artículos publicados es responsabilidad exclusiva de los autores y en nada compromete a la Fundación Universitaria del Área Andina. Se autoriza la reproducción total o parcial de la información contenida en la revista con fines académicos, investigativos, educativos y sin ánimo de lucro, siempre y cuando se realice la respectiva citación de la fuente.

Acceso abierto OJS: <http://revia.areandina.edu.co/ojs/index.php/IA/issue/archive>

MISIÓN

Investigaciones Andina es una publicación semestral, de la Fundación Universitaria del Área Andina seccional Pereira y la sede Bogotá. Se edita desde abril de 2003 en la ciudad de Pereira en el Eje Cafetero de Colombia y desde 2016 en la sede Bogotá. Revista dirigida a profesionales de salud, estudiantes e investigadores en ciencias de la salud, que surge como parte del proceso de grupos de investigación, que pretenden con sus evidencias científicas derivadas de sus trabajos originales y/o revisiones sistemáticas de literatura, aportar en el proceso de toma de decisiones del sector público y privado en las áreas de salud, así como en la formación científica de estudiantes de pre y posgrado.

COMITÉ CIENTÍFICO

María Escobar de Kinjo

Ph.D. Ciencias de la Comunicación.

Docente de la Universidad Paulista UNIP, Sao Paolo Brasil

Jorge Enrique Machado Alba

Ph.D. Farmacoepidemiología.

Docente de la Universidad Tecnológica de Pereira, Colombia.

María Isabel Gutiérrez

Ph.D. en Epidemiología.

Docente Investigadora de la Universidad del Valle, Cali, Colombia

Alex Giovanni Peniche Trujillo

Ph.D. Ciencias Biomédicas. Research Associate in Internal Med-Infectious Diseases, a department of the University of Texas Medical Branch at Galveston,

Texas, United States

Fátima Gonçalves Cavalcante

Ph.D. Salud Pública, Universidad Veiga de Almeida Fundación Oswaldo Cruz,

Río de Janeiro, Brasil

COMITÉ EDITORIAL

Jairo Corchuelo Ojeda

Ph.D. Ciencias de la Salud Pública. Universidad del Valle. Cali, Colombia

Jorge Martín Rodríguez Hernández

Ph.D. Salud Pública. Docente investigador Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia

Claudia Córdoba Sánchez

Ph.D. Ciencias Sociales, Niñez y Juventud.

Docente investigadora Fundación Universitaria del Área Andina

Juan Carlos Ramírez Rodríguez

Post Ph.D. Políticas en Salud Reproductiva. Ph.D. Ciencias Sociales.

Investigador de la Universidad de Guadalajara, Jalisco, México

José Moreno Montoya

Ph.D. Epidemiología

Docente Universidad del Rosario. Bogotá, Colombia

Bogotá, Colombia

Abril de 2022

Contenido

Carta al editor <i>Leidy Lorena Montero Caicedo</i>	7
La importancia de enseñar a investigar en las disciplinas de salud <i>Andrés Camargo Sánchez, Rafael Vargas</i>	9
Percepciones sobre racismos en las universidades: Experiencias de los laboratorios de Paz <i>Augusto-David Beltrán-Poot, Nayely Melina Reyes Mendoza, Cristian Miguel Sosa Molina</i>	15
Encuadres metodológicos para el desarrollo de espacios interculturales <i>Alfonso Ríos Sánchez, Gloria Clemencia Valencia González</i>	33
Cultura escrita y construcción de significados: planes de estudio y programas como ordenadores semánticos en la cultura académica de la educación superior <i>Dr. Félix Temporetti, Dr. Facundo Corvalán, Lic. Beatriz Nicolau, Ps. Mercedes Gasparri</i>	49
Gamificación educativa y dimensión afectiva del estudiantado: más que motivación extrínseca <i>Fátima Renée Suárez Baeza</i>	69
Las rutas de la hospitalidad, una exploración entre Chile y Argentina <i>Camilo Salgado Bocanegra</i>	87
Desafíos de la enseñanza del derecho con enfoque intercultural en Chiapas <i>Manuel Gustavo Ocampo Muñoa</i>	101
Intervención educativa para la inclusión social de jóvenes de comunidades periurbanas <i>Norma Graciella Heredia Soberanis, Sandra Sunza Chan, Ángel Alpuche Rivera</i>	117
Estrategia didáctica mediada por el software Scratch y consideraciones pedagógicas para facilitar la apropiación de conocimientos sobre la clasificación de residuos	145

CARTA AL EDITOR

Leidy Lorena Montero Caicedo

Leyendo su reciente editorial, concuerdo con usted en que la investigación es fundamental para el desarrollo y crecimiento científico, económico y cultural de los países (1), pero quisiera complementar su premisa con dos aspectos: el primero, la innovación social como intercambio de conocimiento y aprendizaje permanente para mejorar la capacidad de la sociedad para actuar, y el segundo, las redes de cooperación nacional e internacional, como un nuevo horizonte de sentido de la educación superior en la formación de líderes con una mirada globalizante, que intervengan el territorio, el contexto y transformen su realidad (2).

Frente a lo anterior, las facultades de Educación de la Fundación Universitaria del Área Andina (Colombia), Universidad Surcolombiana (Colombia), Universidad Nacional de Rosario (Argentina), Universidad Autónoma de Chiapas (México), Universidad Autónoma de Yucatán (México), Universidad Autónoma de Chile (Chile), Universidade Federal de Juiz de Fora (Brasil), Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (Brasil) y la Universidade Federal Fluminense (Brasil), coincidimos en el marco del Coloquio Internacional de Educación e Interculturalidad en mayo de 2022 en que debemos promover la interacción, disertación y discusión entre los docentes, estudiantes, investigadores, actores culturales, líderes sociales, y expertos, sobre el fortalecimiento de las redes académicas y de la investigación educativa en torno a los **Territorios, Pedagogías y Sujetos**, propiciando de esta manera el intercambio de saberes, lenguas, visiones, experiencias, valores e ideas como pilares fundamentales en la formación integral, humanística, científica, crítica, reflexiva y creativa de los futuros docentes, maestros, licenciados o educadores presentes en nuestras aulas a lo largo y ancho de Latinoamérica.

Una formación que se cimiente en el contexto y en las múltiples realidades afines al patrimonio cultural e inmaterial, al uso instrumental de los símbolos y valores, a espacios otros, a heterotopías, saberes, rituales y comunidades afrodescendientes, LGBTIQ+, resilientes, pueblos indígenas y Room, poblaciones rurales, urbanas o marginales entre otras; todo ello, en el marco de una pedagogía latinoamericana, una pedagogía del sur, que permita llegar a una visión crítica e intercultural que cuestione las desigualdades, las migraciones, la vulnerabilidad, la convivencia, los espacios y sus diferencias a partir de una cartografía social, individual y colectiva (3-6) que amplíe las metodologías, cosmovisiones y enfoques sociales, ambientales, diferenciales, inclusivas, interculturales, emergentes, activos, ancestrales, despatologizantes, emancipadores y transformadores (7) con el propósito de enriquecer las prácticas pedagógicas que también están siendo mediadas por la innovación educativa, por la realidad virtual o aumentada, por la gamificación, las redes sociales, el aprendizaje móvil, los recursos educativos digitales, y la inteligencia artificial, prácticas,

territorios, pedagogías y sujetos que merecen ser leídos desde su interior y develados desde su gnoseología.

Finalmente, y en representación de las nueve instituciones educativas hago un llamado a la comunidad académica, investigativa, social y cultural, perteneciente a los grupos, semilleros o colectivos de investigación a participar de la construcción de conocimiento mediante la publicación de sus artículos, capítulos, reseñas, cartas y narrativas sobre sus prácticas pedagógicas, para hacer de la investigación educativa una herramienta poderosa que transforme realidades tal como lo muestra cada uno de los artículos presentes en este número especial de la revista *Investigaciones Andina*, dedicado a la educación y la interculturalidad.

Leidy Lorena Montero Caicedo
Líder Gestor de Investigación
Facultad Nacional de Educación

Referencias

1. Camargo, A. & Vargas, R. (2022) Carta al editor. *Investigaciones Andina*, 23(42). <https://doi.org/10.33132/01248146.2052>
2. Arias, C. M., & Jaillier Castrillón, E. (2019). La innovación social y redes de colaboración: la Red de Innovación Social desde la Educación Superior (RISES). *Comunicación*, (41), 39–49. <https://doi.org/10.18566/comunica.n41.a04>
3. Cardona Alarcón, L. & Rodrigues de Castro, E. (2020). Cuidar y criar en comunidades originarias: una apuesta de investigación intercultural entre Colombia-Brasil. *Revista Boletín Redipe*, 9(7), 31–43. <https://doi.org/10.36260/rbr.v9i7.1015>
4. Moreira Lopes, J. J. . (2022). Geografia da infância, justiça existencial e amorosidade espacial. *Revista De Educação Pública*, 31(Jan/Dez), 1-13. <https://doi.org/10.29286/Rep.V31ijan/Dez.12405>
5. Plascencia González, Martín; Corvalán, Facundo; Linaza Iglesias, José Luis. Espacios lúdicos y territorios para niños y niñas: ludotecas en zonas vulnerables. *Linhas Críticas*, Brasília, v. 27, p. e35311, jan/dez. 2021. <https://doi.org/10.26512/lc.v27.2021.35311>.
6. Villarroel, A. B., Sepúlveda, V. T., & Celis, F. G. (2021). Propuestas para un modelo de educación patrimonial en la formación inicial docente de pedagogía en historia, geografía y ciencias sociales. *Revista Brasileira de Educação*, 26. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782021260029>
7. Ramírez Cabanzo, M. H. y Pantevis Suárez, M. (2022). Transformación de la práctica pedagógica, mediada por la experiencia vivida en el territorio. *Educación y Ciencia*, 11(58), 87-103 <http://educacionyciencia.org/index.php/educacionyciencia/article/view/579/456610>

LA IMPORTANCIA DE ENSEÑAR A INVESTIGAR EN LAS DISCIPLINAS DE SALUD

THE IMPORTANCE OF TEACHING RESEARCH IN HEALTH DISCIPLINES

A IMPORTÂNCIA DE ENSINAR A PESQUISA NAS DISCIPLINAS DE SAÚDE

Andrés Camargo Sánchez*
Rafael Vargas**

Gran parte de nuestra vida hemos escuchado en diferentes escenarios, desde los comunes del día a día hasta los más especializados, el refrán que reza: “La práctica hace al maestro”. Sin embargo, a medida que pasa el tiempo, empezamos a cuestionarnos si la forma como hacemos las cosas es la correcta, la más adecuada, o si existe una forma de mejorar tanto nuestras acciones como los resultados. Es en este punto cuando la investigación emerge como la respuesta.

La enseñanza y la práctica en las diferentes disciplinas del área de la salud no son ajenas a este adagio popular. Desde las aulas de clase hasta los pasillos de clínicas y hospitales, escuchamos este mantra constantemente. Sin embargo, actualmente la práctica está guiada por el nivel de evidencia y el grado de recomendación. Se trata de un sistema jerarquizado, basado en pruebas o estudios de investigación, que permite valorar la fortaleza o solidez de la evidencia asociada a los resultados obtenidos de un tratamiento, y de acuerdo con el rigor científico de esos estudios y su validez, recomendar su uso o no (1).

Trabajar bajo la premisa de la evidencia y la recomendación científica en ciencias de la salud no es algo nuevo. Desde los albores de la medicina occidental con Hipócrates, se ha buscado equilibrar la experiencia asistémica de los curanderos con el conocimiento obtenido mediante una investigación metódica y rigurosa de las afirmaciones sobre los efectos de las intervenciones sanitarias (2). También en culturas orientales y especialmente en China, durante el reinado del emperador Qianlong

* orcid.org/0000-0003-4723-9310, Investigador Docente y Editor en Jefe, Facultad de Ciencias de la Salud y del Deporte, Fundación Universitaria del Área Andina

** orcid.org/0000-0001-5702-9240, Docente, Facultad de Medicina y Ciencias de la Salud, Universidad Militar Nueva Granada–UMNG.

(1735-1796), se utilizaba el método “kaozheng”, que representaba la “práctica de la investigación probatoria” en la medicina tradicional (3,4). En el mundo occidental y desde el surgimiento de la medicina experimental, surge una forma de pensamiento en el que la práctica de la medicina se basa en evidencia empírica y científicamente confiable. Esto se consolidó en el siglo XX, en las décadas de 1970 y 1980, cuando David Sackett, David Eddy y Archie Cochrane propusieron fortalecer la práctica empírica de la medicina con la introducción de reglas probatorias para guiar las decisiones clínicas (2). A principios de los años 90, se acuñó el término “medicina basada en la evidencia” (MBE), con un enfoque en educar a los médicos en la práctica clínica, basada en un pensamiento científico que les permite analizar la credibilidad de la evidencia de la investigación, comprender los resultados de los estudios clínicos y determinar la mejor manera de aplicar esos resultados en su práctica diaria (5).

Es importante resaltar que la importancia de la práctica basada en la evidencia se ha trasladado a todas las áreas de la salud, como en enfermería, donde ha surgido la llamada “enfermería basada en la evidencia” (EBE). Esto ha generado un nuevo espectro de posibilidades en el área asistencial, con el objetivo de cualificar el proceso de atención de enfermería como un compromiso esencial para desarrollar, evaluar y expandir el conocimiento de enfermería, beneficiando así a los pacientes (6).

Sin embargo, en la imagen social construida acerca de lo que se espera de un profesional de medicina, enfermería o cualquier otra área de la salud, no se observa la faceta de ser científico. Siempre se destaca el ámbito clínico con un halo heroico. Estos estereotipos son reforzados por la sociedad, a través de los medios de comunicación masiva, como se puede observar en series de televisión como “Grey’s Anatomy”, “E.R.”, “The Good Doctor” y otras, dramas televisivos que determinan el conocimiento, las percepciones y los comportamientos de los televidentes en temas de salud y en la forma como creen que desempeñan su trabajo los profesionales de la salud (6). Es de recalcar que en estos programas los científicos e investigadores no suelen ser protagonistas, ni siquiera son mencionados, a pesar de que en el mundo real desempeñan un papel central en la fundamentación y soporte de la práctica de la medicina basada en la evidencia actual. Este papel se ha manifestado en las últimas décadas con la aparición de diferentes problemas de salud global: SIDA, sarampión, H1N1, ébola y recientemente durante la pandemia de COVID-19.

Epidemiólogos, virólogos, salubristas y bioquímicos ocuparon los horarios estelares en los noticieros de la televisión, informando sobre el tipo de enfermedad que era esa rara neumonía que comenzó en Wuhan, China, sobre los fundamentos de pruebas diagnósticas, el proceso de diseño de vacunas, la efectividad de las medidas para mitigar el contagio y los posibles tratamientos. La intervención de estos equipos de investigación multidisciplinarios, lograron junto con los profesionales clínicos disminuir el impacto de la morbimortalidad del SARS-CoV-2. Adicionalmente, se debe mencionar que la pandemia puso en evidencia que a pesar de los grandes avances en ciencias de la salud todavía hay limitaciones de conocimiento para apoyar intervenciones frente a nuevos desafíos de salud pública. También pone de presente la necesidad de mantener programas de investigación permanentes y activos.

Los nuevos desafíos que el mundo plantea han obligado a un avance de la ciencia más rápido y riguroso que implica desplegar estrategias para intentar comprender y solucionar los problemas de salud emergentes. Un ejemplo de esto es el descubrimiento y caracterización del Virus de Inmunodeficiencia Humana (VIH) realizado por dos equipos de científicos franceses y norteamericanos que trabajaron en simultáneo en forma independiente, trabajo que fue publicado en la revista *Science* en 1983. Esta tarea tomó alrededor de dos años. En forma similar, en 2020, varios grupos de científicos lograron secuenciar el genoma completo del SARS-CoV-2 en tan solo unos cuantos meses. Es importante destacar que el tiempo requerido varió según el método utilizado y los recursos disponibles en cada país, y se publicó de manera rápida en revistas científicas. Esto permitió obtener una comprensión más rápida de la enfermedad a la que nos enfrentábamos y brindó herramientas basadas en los hallazgos científicos para el manejo y control de la pandemia.

El avance vertiginoso de la ciencia que es común en países del primer mundo, contrasta con el avance lento y pausado de la ciencia en muchos países del mundo en vías de desarrollo. En estos países, décadas de trabajo e investigación en campos como la parasitología, la bacteriología y la virología orientados a caracterizar agentes patógenos causantes de múltiples patologías endémicas no ha sido tan fructífera. Enfermedades como la malaria, la tuberculosis, la leishmaniasis, el cólera, la amebiasis, la sífilis y el dengue, entre otros, siguen siendo los detonantes de la morbimortalidad de extensas poblaciones de América, África y Asia. Corregir estas falencias en investigación

implica un compromiso de los gobiernos para establecer políticas de ciencia e investigación a largo plazo, que no dependan de gobiernos de turno, y que cuenten con recursos financieros, humanos y de infraestructura bien definidos. Aquí se debe incluir programas de formación de investigadores de alto nivel en forma regular, con recursos suficientes y con propósitos definidos. En un escenario de estos, hacer ciencia puede ser atractivo para generaciones actuales y futuras que, ante condiciones laborales dignas y atractivas, podrán asumir como desafío encontrar soluciones a problemas de salud omnipresentes. Los resultados pueden ser palpables solo a largo plazo (como sucedió en Japón, Corea del Sur, Taiwán y China), pero con gran beneficio del grueso de la sociedad al garantizar con inversión el progreso de las naciones. De lo contrario, de no tener un escenario adecuado, estaremos frente a nobles caballeros entrenados en las artes de la ciencia, montados en enclenques rocinantes y preparados para combatir vetustos molinos de viento.

Como colofón podemos decir que para que las ciencias biomédicas avancen, en especial en nuestros países, es necesario que existan científicos y para que esto sea posible, es necesario que en los programas de ciencias de la salud se enseñe a investigar de tal manera que los estudiantes se interesen de forma genuina por la ciencia. Pero para esto se requiere que el “ecosistema científico” garantice a ese futuro investigador un trabajo digno y la posibilidad de un desarrollo profesional y personal adecuado. Asimismo, teniendo en cuenta que el pensamiento científico ha permeado la conducta del ser humano, y es clave en todos los campos del saber, su desarrollo y perfeccionamiento debe estar inmerso en cualquier proceso de formación profesional más allá del campo de la salud. En este sentido y como dato curioso, al realizar una búsqueda en Google imágenes de “memes de metodología de la investigación”, aparecen cerca de 2.570.000 resultados en 0,39 segundos, lo que en cierta forma ratifica la afirmación precedente. Por tanto, en este número especial sobre Educación, resaltamos la importancia de la educación, la pedagogía y la didáctica en su papel de fomentar habilidades y competencias en este estilo de vida que es la investigación científica y su base, el pensamiento científico.

Referencias

1. Pérsico, D., & Torres, D. (2014). Niveles de evidencia y grados de recomendación: el sistema GRADE. *Rev. chil. anest*, 43(4), 357-360.
2. Djulbegovic, B., & Guyatt, G. H. (2017). Progress in evidence-based medicine: a quarter century on. *The Lancet*, 390(10092), 415-423.
3. Manterola, C., & Zavando, D. (2009). Cómo interpretar los "Niveles de Evidencia" en los diferentes escenarios clínicos. *Revista Chilena de Cirugía*, 61(6), 582-595.
4. Manterola, C., Asenjo-Lobos, C., & Otzen, T. (2014). Jerarquización de la evidencia: Niveles de evidencia y grados de recomendación de uso actual. *Revista Chilena de Infectología*, 31(6), 705-718.
5. Evidence-Based Medicine Working Group. (1992). Evidence-based medicine. A new approach to teaching the practice of medicine. *Jama*, 268, 2420-2425.
6. Martínez Coronado DC, Camargo Sánchez A, Vargas Vargas RA, Camacho DM. (2013). Investigación y ciencia en enfermería clínica: logros y desafíos. *Actual. Enferm*, 16(3), 28-36.
7. Hoffman, B. L., Shensa, A., Wessel, C., Hoffman, R., & Primack, B. A. (2017). Exposure to fictional medical television and health: a systematic review. *Health Education Research*, 32(2), 107-123.

PERCEPCIONES SOBRE RACISMOS EN LAS UNIVERSIDADES: EXPERIENCIAS DE LOS LABORATORIOS DE PAZ

Augusto-David Beltrán-Poot*
Nayely Melina Reyes Mendoza**
Cristian Miguel Sosa Molina***

Resumen

El objetivo de este artículo es compartir las percepciones que jóvenes universitarios tienen sobre los conceptos de discriminación, clasismo y racismo, así como identificar las diversas manifestaciones que se visibilizan dentro de sus universidades. La experiencia es analizada desde el enfoque cualitativo, considerando la perspectiva fenomenológica descriptiva, ya que, desde las opiniones registradas en videos y el llenado de instrumentos, es posible reconocer de viva voz sus conceptos y experiencias sobre el tema. El trabajo documenta la participación de 102 estudiantes de pregrado y posgrado en dos laboratorios de paz realizados en dos universidades sede. Entre los resultados se puede apreciar que los estudiantes aprendieron a diferenciar los conceptos de discriminación, clasismo y racismo, así como darse cuenta de que la problemática está más presente de lo que pensaban; además de estar interesados por conocer más sobre el tema y comprometerse en participar en actividades para erradicar el racismo en las universidades.

Palabras clave: Racismo, discriminación, cultura de paz, universidades.

* Universidad Autónoma de Yucatán, México dbeltran@correo.uady.mx, ORCID: 0000-0002-6081-8096

** Universidad Pedagógica Nacional, Yucatán México, nm.reyes.mendoza@gmail.com ORCID: 0000-0001-6166-7077

*** Centro Educativo Rodríguez Tamayo, Yucatán México, cristian.sosa@cert.edu.mx

PERCEPTIONS OF RACISM IN UNIVERSITIES: EXPERIENCES OF PEACE LABS

Abstract

The objective of this article is to share the perceptions that young university students have about the concepts of discrimination and racism, as well as to identify the various manifestations that are made visible within their universities. The experience is analyzed from the qualitative approach, considering the descriptive phenomenological perspective, since, from the registered opinions, the interviews, and the filling of an instrument it is possible to recognize aloud their concepts and experiences on the subject. The work documents the participation of 102 students in two Peace Laboratories, as well as N interviews on the same topic. Among the results, the students learned to differentiate the concepts of discrimination and racism; as well as realizing that the problem is more present than they thought. In addition to being interested in learning more about the subject and committing to participate in activities to eradicate racism in universities.

Keywords: Racism, discrimination, culture of peace, universities.

PERCEPÇÕES SOBRE O RACISMO NAS UNIVERSIDADES: EXPERIÊNCIAS DOS LABORATÓRIOS DA PAZ

Resumo

O objetivo deste artigo é compartilhar as percepções que jovens universitários têm sobre os conceitos de discriminação, classismo e racismo, bem como identificar as diversas manifestações que são visíveis dentro de suas universidades. A experiência é analisada a partir da abordagem qualitativa, considerando a perspectiva fenomenológica descritiva, pois a partir das opiniões registradas, em vídeos e no preenchimento de instrumentos é possível reconhecer em voz alta suas concepções e experiências sobre o assunto. O trabalho documenta a participação de 102 estudantes de graduação e pós-graduação em dois laboratórios de paz realizados em duas universidades anfitriãs. Dentre os resultados pode-se constatar que os alunos aprenderam a diferenciar os conceitos de discriminação, classismo e racismo; além de perceber que o problema está mais presente do que eles pensavam. Além de se interessar em aprender mais sobre o assunto e se comprometer a participar de atividades de erradicação do racismo nas universidades.

Palavras-chave: Racismo, discriminação, cultura de paz, universidades.

Introducción

En México, como en gran parte de los países, existe una deuda histórica sobre cómo se aborda e interviene el tema de racismo en sus diversas expresiones y manifestaciones ya sea en la sociedad, la cultura o la política (1) (2). Para Gracia y Horbath (3) las personas de pueblos originarios son objeto de discriminación y exclusión debido a representaciones heredadas que estigmatizan lo indígena-campesino y lo asocian a atributos negativos. En consecuencia, quienes se perciban con estas características, reciben tratos de inferioridad y falta de oportunidades, evidenciando una cultura de indiferencia para ellos, lo cual se refuerza con políticas públicas que no contemplan sus necesidades o características socioculturales.

Según los resultados de la Encuesta Nacional sobre Discriminación (ENADIS) del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) en el año 2022 (4), 2% de la población de 18 años y más opinó que es justificable burlarse de alguien en la calle por su tono de piel, cifra mayor al 1,3 % que opinó igual en la primera edición (2017) (5). Por otro lado, 47,7% de la población de 18 años y más, independientemente de si tiene hijos o no, no estaría de acuerdo en que su hija o hijo se casara con una persona indígena. De la población indígena de 12 años y más, 35,7% declaró al menos un incidente de negación de sus derechos (empleo, atención médica, apoyos sociales, atención en oficinas). Llama la atención que del total de los participantes encuestados, el 71,5% manifiesta que las personas indígenas son poco valoradas por la mayoría

de la gente. Mientras que 42,7% estuvo de acuerdo en que las personas indígenas valoran poco el seguir estudiando.

Güémez y Solís (6) describen en los resultados de la encuesta del Proyecto sobre Discriminación Étnico-Racial en México (PRODER), que el 41% de las personas entrevistadas entre 25 y 60 años, reportó haber sufrido al menos un evento de discriminación en su vida. Además, mencionan que tanto hombres como mujeres con tonos oscuros de piel no solo reportan mayor discriminación que sus contrapartes con tonos más claros, sino que también reconocen aspectos étnico-raciales (tono de piel, adscripción indígena, lengua) como las causas de dicha discriminación.

A pesar de que el 49% de las personas pertenece a una comunidad indígena o grupo étnico, opinan que en el país sus derechos se respetan poco o nada y una gran proporción manifiesta que ha experimentado actividades discriminatorias. Esto corresponde al estatus de marginalidad que guardan los pueblos originarios en franca contradicción con el discurso oficial (7).

El contexto universitario no está exento de esta problemática. Eugenia Legorreta (8) manifiesta que, en la Universidad en México, no se han publicado casos de racismo abiertos; sin embargo, hay situaciones que permiten reconocer que está presente en comportamientos, ideas e interacciones que pueden ser consideradas políticamente correctas y que pretenden que el racismo se quede oculto. Dichas acciones generalmente se identifican en expresiones verbales, conductas interpersonales y prácticas

institucionales que están tan fuertemente establecidas en el “sentido común” dominante que resultan escasamente “visibles”. Se perciben como si fueran “naturales” y por este motivo son las más difíciles de erradicar (9).

Mato (10) menciona que en la mayoría de los países latinoamericanos la comunidad étnica no se encuentra representada en las universidades; por ejemplo, en el caso de México solo se ve manifestada en el 15% de la población universitaria. Y aun cuando se tiene este bajo porcentaje, no se garantiza que las relaciones y oportunidades dentro de la universidad sean equitativas y justas para estos estudiantes, más en el caso de las mujeres (11).

Por consiguiente, es posible decir que en los contextos educativos y universitarios también se promueve una exclusión multidimensional, transmitiendo sutilmente prejuicios e ideologías, basadas en la racialización, marginalización étnica y un incumplimiento con la supuesta premisa pluricultural del Estado mexicano (12).

Ante esta situación, se pretendió conocer las percepciones y experiencias que tienen los estudiantes de pregrado y posgrado sobre los racismos que están presentes en la vida universitaria. El estudio forma parte de una propuesta denominada “Desarrollo de CaPAZidades comunicativas para erradicar el racismo en las Universidades”, la cual fue valorada y aprobada en la 2ª Campaña de Acciones en Internet para Erradicar el Racismo en Educación Superior, que la Cátedra UNESCO “Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes

en América Latina” de UNTREF auspicia. El proyecto se llevó a cabo durante los meses de octubre-diciembre de 2021 con el propósito de crear experiencias de reflexión en torno al racismo, clasismo y discriminación, tanto en escenarios virtuales como presenciales. Para fines de este trabajo nos referiremos más adelante a los laboratorios de paz.

Sobre el racismo

En la Convención Internacional sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación Racial de la ONU se define a la “discriminación racial” como toda distinción, exclusión, restricción o preferencia basada en motivos de raza, color, linaje u origen nacional o étnico que tenga por objeto o por resultado anular o menoscabar el reconocimiento, goce o ejercicio, en condiciones de igualdad, de los derechos humanos y libertades fundamentales en las esferas política, económica, social, cultural o en cualquier otra esfera de la vida pública.

Velázquez, M. e Iturralde-Nieto, G. (13) hacen énfasis en las actitudes (opiniones, creencias, prejuicios o estereotipos), comportamientos o prácticas sociales (apartar, discriminar, segregar, perseguir) por los cuales se realiza algún acto de discriminación racial, además de integrar los funcionamientos institucionales excluyentes y las ideologías que se basan en ideas erróneas sobre la existencia de grupos humanos inferiores y superiores.

Grosfoguel (14) describe que esta jerarquía global de superioridad e inferioridad ha sido políticamente producida y reproducida como estructura de dominación durante siglos. Una de las principales

razones que dan lugar a estas ideas y prácticas es el desconocimiento o ignorancia sobre su existencia, su historia y sus condiciones de vida (13). Por otra parte, la manera de normalizar los actos racistas en la vida diaria, ha sido por medio de chistes o bromas, comentarios y frases que ridiculizan, minusvaloran o desprecian a las personas por su tono de piel, su historia, su cultura, sus tradiciones o su condición social.

Conviene referir que el racismo no puede intervenir solo con personas víctimas, también es relevante hacer un frente desde aquellas personas o estructuras que realizan tales actos discriminatorios. Es por ello por lo que, al asumir la propuesta de erradicación de racismos, es necesario hablar y enfocarse en las personas o estructuras que fomentan el clasismo, siendo esta ideología la que fundamenta el racismo.

Y es que, en la actualidad, las universidades ya no pueden vanagloriarse como en otros tiempos, de estar educando a lo que se llamaba “lo mejor” de la sociedad, o haciendo referencia a que “es una escuela para ricos”. En otras situaciones se han escuchado los estereotipos que remarcan una diferenciación entre instituciones, “en esta escuela puro indio” o “qué esperas de esta escuela, si es pública”.

La inserción a la universidad no solo es desigual en términos proporcionales, si se refiere al número de estudiantes de bajos recursos que ingresan a la universidad sino también en los ritmos y maneras en las que se presentan las prácticas educativas (15). Diversas investigaciones evidencian que las experiencias de los estudiantes de contextos

vulnerados en la educación superior universitaria se ven afectadas por una distancia entre el funcionamiento y cultura universitaria, donde todo se asocia y se privilegia desde los códigos de los grupos sociales con altos niveles de capital cultural (16) (17).

Quintana Cabanas (18), desde el año 1968, afirmaba que las estructuras educativas de una nación no hacen otra cosa que reflejar sus estructuras sociales; suele creerse que las escuelas pueden configurar a un pueblo, pero quizá sea más exacto decir que es el pueblo quien configura sus escuelas: en ellas quedan reflejadas sus virtudes y defectos.

Los laboratorios de paz

Para generar espacios reflexivos sobre el problema, se crearon dos laboratorios de paz, para responder a las preguntas propuestas por Van Dijk (19) para el tema. El autor plantea que el racismo no es innato, sino que se aprende mediante un proceso de adquisición ideológica y práctica, por lo que es necesario preguntarse: ¿qué ideologías actuales, dentro de las escuelas, representan un sentido de superioridad? ¿Qué ideologías en el contexto social, laboral y escolar predisponen a la clasificación y/o jerarquización de las personas? ¿Qué prácticas concretas, en cuanto a conductas, discursos, acciones o procesos se perciben en la clasificación o jerarquización de las personas?

En este sentido, se consideró que los laboratorios de paz son un excelente mecanismo para dicha práctica reflexiva. Romero Frías et al. (20), definen a los laboratorios sociales como un instrumento

para pensar en común con un enfoque de experimentación y prototipado, combinando reflexión y orientación a la acción, pensando en lo próximo, con conciencia de lo global, para generar respuestas a los retos complejos que afectan al bien común, ya sea en las instituciones públicas, en las empresas, en las organizaciones en general, en la sociedad.

Arboleda Jaramillo et al. (21) mencionan que los laboratorios sociales, desde el punto de vista educativo, se han utilizado en los distintos niveles de educación, además de su uso, en el desarrollo de una cultura ciudadana centrada en construcción de paz, y en la inclusión de sectores poblacionales excluidos de bienes y servicios a cargo del Estado y el gobierno local. Siendo esta una metodología que permite la promoción de una cultura de la innovación y de la participación en procesos de interés común, en la que se fomenta la capacidad de formulación, gestión y proyección de iniciativas de resolución de problemas.

Entonces, para visibilizar cómo los estudiantes universitarios conceptualizan y/o viven los racismos en sus escuelas, se utilizaron los laboratorios sociales. Hassan (22) presenta tres rasgos característicos de esta estrategia, además de señalar el compromiso para mejorar la situación o el entorno que se analiza:

1. Su carácter social, ya que integran a estudiantes con distintas características y perspectivas para identificar, compartir experiencias y trabajar de forma colectiva sobre un tema o necesidad social, en este caso los racismos.

2. Su carácter experimental, considerando que por medio del intercambio es posible que los estudiantes reconozcan necesidades o problemas en cuanto al tema, generen o desarrollen mejoras, realicen el análisis de las propuestas, y establezcan acciones.
3. Su carácter sistémico, ya que se desarrolla con un método documentado, permite tener evidencia del proceso de creación, facilitando a los estudiantes trascender los tiempos del laboratorio, ya que los participantes pueden seguir generando acciones por iniciativa propia.

Los laboratorios de paz son propicios para la introspección y encuentros en los que, al compartir experiencias sobre el tema, se pueden identificar, reconocer y/o conceptualizar los problemas sociales que se viven, pero a su vez se pueden idear propuestas y decidir para solucionarlos. Esto, de alguna forma, corresponde con el concepto de *Universidad Polifónica* que refieren de Sousa Santos y Gomes (23).

En este sentido, el Laboratorio de Paz para Erradicar el Racismo en Universidades denominado "**Racismo, ¿estás ahí? Una analogía de la ronda del lobo**" se enfocó, en primera instancia, en propiciar la reflexión y el análisis sobre el racismo, el clasismo y la discriminación como prácticas vigentes en universidades e institutos de educación superior y en un segundo momento, se orientó a desarrollar propuestas de acción que permitieran a las y los participantes colaborar de forma activa en la consecución de objetivos comunes con otras personas, áreas u organizaciones.

Considerando la analogía de la ronda infantil popular, el laboratorio se integró en cuatro momentos, cada uno con un propósito específico:

- **1er. Momento: Reconociendo al lobo ¿Quién es el lobo y qué representa?** La intención de este momento es que los estudiantes reflexionaran sobre ¿qué significa racismo, clasismo y discriminación? ¿Qué características tienen cada uno? Y si, ¿pudiéramos dar ejemplos de cada uno en general?
- **2do. Momento: Ubicando al lobo “Todos sabemos que el lobo está ahí, pero deseamos seguir jugando”.** Aquí se pretendió que el estudiante por un lado reflexione sobre las experiencias que ha tenido o escuchado sobre el tema, además de identificar y compartir con sus compañeros sobre las: Acciones, Entornos, Interacciones, Objetos, Usuarios que son evidencia de los racismos, clasismos y/o discriminación en las Universidades.
- **3er. momento: Reaccionando al lobo “¿Qué pasa si me agarra el lobo? ¿Qué pasa si el lobo soy yo?”** Para el tercer momento los estudiantes reflexionaron sobre las emociones, actitudes y acciones que han tenido a la hora de participar o ser testigo de una situación de racismo. Esto por medio de las siguientes preguntas: ¿Cómo reaccionamos ante las experiencias de racismo, clasismo y discriminación en la Universidad? ¿Cuáles son nuestras actitudes, emociones o acciones al ser víctimas, testigos y/o actores de estos actos?

- **4to. Momento. Afrontar al lobo “¿Qué hacer para erradicar al lobo?”** En el último momento se solicita a los estudiantes realizar propuestas de cómo se puede erradicar el racismo, clasismo y/o discriminación en las Universidades, considerando los siguientes niveles de actuación: Personal, Grupo o asociación estudiantil, Subselección o programa, Universidad.

El laboratorio perseguía que el estudiante: reconociera las diferencias entre los términos racismo, clasismo y discriminación; identificara prejuicios y estereotipos relacionados con el racismo, el clasismo y la discriminación, analizara experiencias de racismo, clasismo y discriminación que han tenido o propiciado en su trayectoria escolar, identificara las emociones, acciones y actitudes que se pueden experimentar al vivir acciones racistas, clasistas o discriminatorias y generara propuestas de cómo erradicar el racismo, clasismo y/o discriminación en las universidades e instituciones de educación superior. La metodología utilizada en los laboratorios se centró en los diálogos deliberativos, el aprendizaje basado en proyectos y de mediación en la solución de problemas (24).

Metodología

Las experiencias resultantes se analizan desde el enfoque cualitativo, considerando la perspectiva fenomenológica descriptiva, asumiendo que el sentido de la vida cotidiana funciona como un horizonte del mundo social, al tener en cuenta el acervo de conocimientos, constituido por tipificaciones y generalizaciones que se establecen en

la vida práctica. En palabras de Schutz (25), “en la relación *Nosotros* existe un campo de interexperiencia del tipo *yo me experimento a mí mismo a través de usted y usted se experimenta a sí mismo a través de mí*” (p. 41).

Por consiguiente, y teniendo en cuenta que, desde las opiniones registradas en videos, recursos audiovisuales y el llenado de formularios, es posible reconocer de viva voz los conceptos y las experiencias que tienen los jóvenes sobre el tema, se

realizaron dos ediciones virtuales del laboratorio en sendas universidades sede.

En el estudio participaron 102 estudiantes de dos universidades, pertenecientes a siete programas relacionados con el área de educación (ver tabla 1). Entre las edades reportadas, el 65% (66) tenía menos de 20 años, el 30% (31) oscilaba entre los 21 y 30 y el 5% (5) eran mayores a los 30 años. En cuanto al sexo, 81% (79) fueron mujeres y el 21% (21) hombres.

Tabla 1. Relación de estudiantes por programas educativos.

Programas de licenciatura y posgrado	No.	%
Licenciatura en Educación	45	44
Licenciatura en Educación Preescolar para el medio indígena	11	11
Licenciatura en Intervención Educativa	38	37
Licenciatura en Educación Primaria para el medio indígena	5	5
Licenciatura en Pedagogía	2	2
Maestría en Educación campo desarrollo curricular	1	1
Total	102	100

Fuente: Elaboración propia, 2023.

Como se puede apreciar en la Tabla 1, el 99% (101) son estudiantes de licenciatura y solo un estudiante de posgrado. El interés por desarrollar el estudio en estos programas radica en dos motivos. El primero, considerando que al ser programas del área de Educación, se han normalizado más las conductas de racismo, lo que no les resulta fácil aceptar o reconocer a los estudiantes, pues en estos programas se considera que por la naturaleza del área disciplinar esto no sucede. El segundo porque al vivir esta experiencia, es posible impactar en otras personas, ya que los participantes en un

futuro fungirán como docentes frente al grupo y en la toma de decisiones en los aspectos de currículo, evaluación o intervención educativa.

Para el tratamiento ético de los datos, se les solicitó a los participantes su autorización tanto para grabar las sesiones de los laboratorios como en el uso de la información ofrecida en los recursos audiovisuales creados por ellos y en los formularios. Los datos recolectados fueron organizados considerando las experiencias de aprendizaje de los laboratorios, por lo que se desarrolló una

categorización selectiva y se analizó la información de manera manual.

Resultados y discusión

Se presentan en primera instancia los resultados de los recursos audiovisuales y videos que se realizaron durante los dos laboratorios de paz, y en un segundo momento, las respuestas de los formularios de registro y opinión sobre estos eventos.

Se identificaron 359 argumentos o referencias sobre los aprendizajes obtenidos, los que se clasificaron en tres grandes categorías (ver Tabla 2), las cuales se irán desagregando en compañía de los comentarios de los participantes y citas de otros autores con la finalidad de comprender mejor lo identificado.

Tabla 2. Número de comentarios sobre los aprendizajes obtenidos en los laboratorios.

Criterio	No	%
Aprendizaje teórico	58	16
Reconocimiento y experiencias	198	55
Identificación y diseño de buenas prácticas	103	29
total	359	100

Fuente: Elaboración propia, 2023.

En la Tabla 2, se puede apreciar que 55% (198) de los comentarios de los participantes refieren haber sido testigo o haber tenido alguna experiencia vinculada al racismo o clasismo en la universidad. Mientras que el 16% (58) fueron comentarios sobre aspectos teóricos.

Con respecto a los aprendizajes teóricos, se identificó que en el 60% de estos comentarios, los participantes hicieron alusión a que por primera vez han estudiado o reflexionado los términos de racismo, clasismo y discriminación. Aun cuando son conceptos que reconocen por que los han escuchado, así lo declaran los participantes:

identificarlo e incluso para saber si nosotros mismos estamos siendo violentados por estas prácticas y poder decir ¡Basta!

“...considero que este primer acercamiento a la teoría nos debe poner a reflexionar sobre qué podemos estar haciendo inconscientemente que favorece y promueve la discriminación, el racismo y el clasismo”.

El 35% y el 5% restante refieren que el evento les permitió diferenciar e identificar respectivamente los actos que son considerados racistas, clasistas y discriminatorios.

“Aprendí a diferenciar los tres (términos) clasismo, discriminación y el racismo, también a recordar unas experiencias

“...Es importante saber el significado de estas prácticas, de qué formas se puede presentar, en dónde y cómo para poder

ya que, sin saber su término, ahora puedo diferenciar entre cada uno de ellos y sobre todo dejar de hacerlo”.

“El principal es el saber diferenciar entre los 3 (racismo, clasismo y discriminación), lo segundo sería entender cuáles son esas actividades o frases que utilizamos y que ya son tan normales que no nos damos cuenta si lastimamos a los demás”.

La siguiente categoría responde a los momentos dos y tres de los laboratorios de paz. Para ello se estableció la técnica

el lobo se encuentra en las vocales, donde la A representan acciones, E los entornos, la I interacciones, la O objetos y la U usuarios que se relacionan con los racismos en las universidades. Presentamos los resultados.

Acciones que son evidencia de racismo en las universidades

En cuanto a las acciones que los participantes encontraron como manifestaciones de racismo y clasismo en las universidades, se encontraron 3 categorías (ver Tabla 3).

Tabla 3. Número de comentarios y acciones que representan racismo y clasismo

Categoría	No.	%
Abuso	28	52
Exclusión	23	43
Negar atención	2	4
Total	53	100

Fuente: Elaboración propia, 2023.

En la Tabla 3, se puede apreciar que los comentarios más recurrentes están relacionados con abusos (52%), le siguen las acciones en las que se excluye a las personas (43%) y por último, la negación de atención (4%).

En cuanto a los comentarios relacionados con el abuso, el 8% se refiere al abuso físico y el 92% al abuso verbal. Algunos ejemplos de estos comentarios son:

“¡Uay no se me vaya a pegar lo que tiene! NO te juntes con ella/el”, “Podría pegarte piojos y estar sucio”. “Este pobre no puede pagarlo, no lo invites”.

Los dos comentarios que refieren al negar la atención, los participantes afirman que fueron por parte tanto de los administrativos como del profesorado. Así lo mencionan:

“Me molesta que no den un trato igualitario por tener orígenes humildes, todo esto se da cuando una o varias personas se creen superiores a alguien”.

“(haciendo referencia al racismo) ... cuando un alumno no puede acceder al salón por tener alguna prenda rota y decirle que es pobre”.

Entornos en los que se fomenta y/o perciben racismos

Con respecto a los comentarios sobre los entornos en los que se percibe o fomenta el racismo, los participantes indicaron que los medios de comunicación (33%) son los más influyentes, principalmente en los grupos de mensajería instantánea (WhatsApp, Telegram, Messenger, entre otros).

Por otra parte, el 26% los comentarios refieren que es en la escuela en donde se promueve el clasismo y el racismo. Aun cuando en las universidades el interés de minimizar acciones racistas y clasistas suelen ser propuestas de acción, todavía hay mucho por trabajar, pues los mecanismos de responsabilidad social o intervención comunitaria o actividades con enfoque intercultural no siempre garantizan experiencias en las que los estudiantes descubran la importancia de los valores personales, por encima del valor dinero, la relevancia de participar en proyectos que beneficien y minimicen las brechas que el estatus, el dinero y la falta de empatía generan.

Sin embargo, Quintana Cabanas (18) menciona que algún colegio se ha excusado

de su clasismo, ya que no son los colegios quienes hacen discriminación, sino más bien las familias; no se dan colegios que busquen cierto tipo de alumnos, sino padres que buscan cierto tipo de colegios que creen adecuados a la alta idea que se forman de su posición social. Y esto concuerda con el 23% de los comentarios en los que se indica a la familia como un entorno en el que se promueve el racismo y el clasismo. Ejemplo:

“En la familia se promueve estudiar una carrera que deje dinero, pues así podrás mejorar” “...las escuelas privadas son mejores que las públicas”.]

En los últimos comentarios relacionados con los entornos, se habla de los amigos y la religión.

Interacciones que se presentan en los racismos

En el caso de los comentarios relacionados con el tipo de interacción que se da en actos racistas y/o clasistas, el 69% de los comentarios manifestaban que las relaciones se basan en posiciones jerárquicas y el 31% lo así haciendo énfasis a la condición social (ver Tabla 4).

Tabla 4. Porcentaje y tipos de interacción presente en actos de racismo

Jerarquía 69 %			
Autoridad	Grado escolar	Sentido de superioridad	Privilegio
33 %	33 %	22 %	12 %
Condición social 31 %			
Grupo a grupo	Grupo a individuo	De individuo a individuo	
40 %	40 %	20 %	

En la Tabla 4, se puede apreciar que la jerarquía, ya sea por la autoridad (33%) que representa un cargo o el grado escolar (33%) en el que se encuentran los participantes, es un motivo o factor por el cual se realizan actos racistas. Así comparten sus experiencias:

“Hay un profesor que siempre que se enoja -porque no se entrega la tarea-, dice: pónganse las pilas, para que salgan de indios...”

“(Un estudiante refiere a sus compañeros) ...que van a saber los foráneos que son de los primeros semestres”

El 22% hizo énfasis al sentido de superioridad o al concepto de privilegio (12%), dando como ejemplo las siguientes frases:

“Las personas que se creen superiores a las demás solo por tener la piel blanca, en ocasiones nos dicen: por lo menos no soy negro”

“(yo he visto) ...que critican a estudiantes por ser de un pueblo, que hablen mal de alguien por ser de piel negra, que no den un trato igualitario por tener orígenes humildes ...”

Por otra parte, los participantes comentan que es más fácil realizar un acto racista en grupo (grupo a grupo 40%, grupo a individuo 40%) que de manera individual (20%). Así lo indica la expresión “Es más fácil cometer racismo cuando estás con tus amigos, que cuando uno está solo, ya que ellos te respaldan”.

Objetos en los que se reproduce o evidencia racismo

Con respecto a los comentarios sobre objetos que evidencia de racismo, los participantes aluden a objetos generales (66%), que no son creados directamente para una persona. Mientras que el 44% reconoce o indica cuáles son los objetos que ellos han utilizado o visto para dicho efecto (ver Tabla 5).

Tabla 5. Objetos que evidencian el racismo.

Generales 66 %				
Música	Películas	Información	Propaganda	Redes sociales
9 %	22 %	13 %	13 %	43 %
Particulares 44 %				
Memes	Publicaciones		Stickers	
9 %	22 %		13 %	

Fuente: Elaboración propia, 2023.

Aun cuando en la tabla anterior se percibe que los objetos que evidencian los racismos no son creados para atender a una persona en particular, estos sí pudieran ser usados y modificados para este propósito,

como resulta en los casos de los memes y los stickers. Por otra parte, las publicaciones (22%) en redes a las que hacen alusión los participantes suelen tener una intención mucho más directa y agresiva.

Usuarios que reproducen actos racistas

Es interesante observar que en los comentarios sobre quienes promueven o realizan actos racistas, el 84% de las referencias describen al otro como primer promotor; es decir, actores escolares (28%), compañeros (22%), amigos (18%) y familia (16%). Sin embargo, solo el 16% se reconoce como haber realizado o promovido algún acto de racismo y clasismo en la universidad. Este es un ejemplo:

“Me estoy dando cuenta de ciertas actitudes y comentarios discriminatorios o racistas que muchas veces suelo hacer inconscientemente”.

Reflexiones finales sobre los laboratorios

Cuando se les preguntaba sobre los aprendizajes personales de estas experiencias, hubo comentarios que permitían reconocer el proceso reflexivo y lo importante que es trabajar estas temáticas en la universidad. Aquí algunos ejemplos:

“Qué tal vez yo haya efectuado el racismo, clasismo o discriminación hacia un compañero y yo no estaba enterada, pero con este laboratorio aprendí que ciertas acciones detonan esos tópicos, la verdad me sirvió mucho para deconstruirme y ser más consciente de estos problemas y ser una agente de cambio en el presente”.

Al respecto, Velázquez e Iturralde-Nieto (13) afirman que hay que luchar en contra de la discriminación y el racismo que padecen las personas afrodescendientes e

indígenas, y para ello es necesario combatir el silencio, la ignorancia y dar a conocer los testimonios y las experiencias de las y los miles de africanos y afrodescendientes, indígenas y campesinos que han contribuido en la construcción la sociedad mexicana en el pasado y el presente.

Conclusiones

Un primer hallazgo de la investigación consistió en confirmar que los estudiantes universitarios logran reconocer que dentro de sus universidades existen actos en los que se promueve el clasismo y el racismo, los cuales son normalizados y negados por la cotidianidad o las ideas de competencias que surgen durante la formación, dando como consecuencia un racismo oculto.

Según los resultados, los entornos, usuarios y objetos de promoción de actos racistas y clasistas pueden ser ajenos a los escenarios educativos, pero impactan directamente las interacciones y dinámicas de enseñanza-aprendizaje. De ahí la importancia de que los actores educativos sean buenos catalizadores y sepan discernir sobre las acciones y las formas de convivencia que se deben generar.

Los laboratorios de paz son experiencias beneficiosas para las universidades, pues es necesario que los estudiantes reflexionen acerca de las ideas y las formas de relacionarse con las personas de apariencia distinta. Como futuros actores educativos, es indispensable crear en los estudiantes una conciencia crítica, en la que se eliminen las prácticas racistas que se reproducen de forma natural en la vida diaria.

Por último, hay que reconocer que en las universidades subsisten prácticas sociales que discriminan a las personas por su color de piel y fisonomía, maltratadas, excluidas y discriminadas. Se necesita reformular las creencias, ideas y prácticas racistas, clasistas y discriminatorias que se fomentan o promueven en el hogar y la escuela, con otras en las que sea posible fomentar y aprender a respetar y brindar un trato equitativo y justo a todas las personas.

Agradecimientos

Agradecemos a la Facultad de Educación de la Universidad Autónoma de

Yucatán (FEUADY) y a la Unidad 31-A de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) por haber sido sedes de dos ediciones del Laboratorio.

Fondos o fuentes de financiamiento

El proyecto se llevó a cabo bajo el auspicio del Centro Educativo Rodríguez Tamayo (CERT), el Patronato para el Desarrollo Educativo de jóvenes y adultos (DESE), el Colegio de Licenciados en Educación de Yucatán (COLEY), y la Red Iberoamericana ALFAMED.

Contribución de los autores

Autor	Concepción y diseño del estudio	Adquisición de datos	Análisis e interpretación de los datos	Redacción del artículo	Revisión crítica de contenido	Aprobación final
Autor 1	40%	35%	50%	45%	35%	35%
Autor 2*	50%	35%	25%	30%	45%	40%
Autor 3	10%	30%	25%	25%	20%	25%

Referencias

- Campos Lazo AE, Rafael Ramírez J. Las Dinámicas étnico-raciales en México. Encartes [Internet]. 2020 [citado el 1 de abril de 2023];3(6):290–8. Disponible en: <https://doi.org/10.29340/en.v3n6.165>
- Organización de las Naciones Unidas. La situación de los pueblos indígenas del mundo. Departamento de Información Pública de las Naciones Unidas [Internet]. 2010 [citado el 12 de junio de 2019]; Disponible en: <https://www.un.org/esa/socdev/unpfii/documents/SOWIP/press%20package/sowip-press-package-es.pdf>
- Gracia MA, Horbath JE. Condiciones de vida y discriminación a indígenas en Mérida, Yucatán, México. Estudios Sociológicos de El Colegio de México [Internet]. 2019 [citado el 1 de febrero de 2023];37(110). Disponible en: <https://doi.org/10.24201/es.2019v37n110.1666>
- Instituto Nacional de Geografía y Estadística, Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación, Comisión Nacional de los Derechos Humanos. Encuesta Nacional sobre Discriminación (ENADIS). Principales Resultados. [Internet]. Ciudad de México; 2022 may [citado el 25 de mayo de 2023]. Disponible en: <https://www.inegi.org.mx/>

contenidos/programas/enadis/2022/doc/enadis2022_resultados.pdf

5. Instituto Nacional de Geografía y Estadística, Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación, Comisión Nacional de los Derechos Humanos, Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, Universidad Nacional Autónoma de México. Encuesta Nacional sobre discriminación (ENADIS) 2017. Presentación ejecutiva de resultados [Internet]. Ciudad de México; 2017 [citado el 21 de junio de 2022]. Disponible en: https://www.inegi.org.mx/contenidos/programas/enadis/2017/doc/enadis2017_resultados.pdf

6. Güémez B, Solís P. Estratificación etnorracial y discriminación percibida en Mérida, Yucatán. Reporte de la Encuesta Proder # 5. [Internet]. México; 2021 [citado el 13 de junio de 2022]. Disponible en: https://discriminacion.colmex.mx/wp-content/uploads/2021/07/reporte_proder_5_merida.pdf

7. Perino E. La interculturalidad aplicada. Desafíos y problemáticas desde la observación de la práctica educativa. En: La educación intercultural bilingüe en Ecuador: historia, discursos y prácticas cotidianas [Internet]. Latin America Research Commons; 2022. p. 93–176. Disponible en: <http://www.jstor.org/stable/jj.1431191.9>

8. Legorreta Maldonado E. Iniciativa para la Erradicación del Racismo en Educación Superior [Internet]. Argentina: Canal Untref; 2019 [citado el 12 de marzo de 2023]. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=3qwwVQUWfo4>

9. Mato D. Racismo, Derechos Humanos, y Educación Superior en América Latina. Revista Diálogo Educativo [Internet]. 2020 [citado el 1 de junio de 2021];20(65). Disponible en: <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/145172>

10. Mato D. Superar el racismo oculto e interculturalizar las universidades. Experiencias, avances y desafíos. +E [Internet]. 2018

[citado el 1 de junio de 2021];(7.Ene-dic). Disponible en: <https://unesco.untref.edu.ar/pdf/superar-el-racismo-mato.pdf>

11. Grijalva FG. Las Universidades: reproductoras y acumuladoras de violencia epistémica patriarcal /moderna /colonial. En: Monzón ASi, editor. Antología del pensamiento crítico guatemalteco contemporáneo [Internet]. 1a ed. CLACSO; 2020 [citado el 1 de febrero de 2023]. Disponible en: <https://doi.org/10.2307/j.ctvtwx2km.35>

12. Tipa J, Nuño U, Velasco Cruz S. Expresiones contemporáneas de los racismos en México. Introducción [Internet]. 2021 [citado el 1 de junio de 2022]. Disponible en: <https://researchonline.rca.ac.uk/4845/1/Expresiones%20contemporaneas%20de%20los%20racismos%20en%20M%C3%A9xico.pdf>

13. Velázquez ME, Iturralde Nieto G. Afrodescendientes en México: Una historia de silencio y discriminación [Internet]. 2012 [citado el 1 de junio de 2022]. Disponible en: <https://sindis.conapred.org.mx/investigaciones/afrodescendientes-en-mexico-una-historia-de-silencio-y-discriminacion/#:~:text=Afrodescendientes%20en%20M%C3%A9xico%20%3A%20una%20historia%20de%20silencio%20y%20discriminaci%C3%B3n,-Idioma%20%2F%20Lengua%3A%20Espa%C3%B1ol&text=Im%C3%A1genes%20que%20nos%20confrontan%20visualmente,de%20los%20afrodescendientes%20en%20M%C3%A9xico.>

14. Grosfoguel R. El concepto de «racismo» en Michel Foucault y Frantz Fanon: ¿teorizar desde la zona del ser o desde la zona del no-ser? Tabula Rasa [Internet]. 2012 [citado el 13 de junio de 2022];(16). Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=39624572006>

15. Leyton D. La transición de la escuela a la educación superior en estudiantes provenientes de contextos vulnerados. Cuaderno de Educación (Universidad alberto Hurtado) [Internet]. 2015 [citado el

- 1 de junio de 2022];64. Disponible en: https://cuadernosdeeducacion.uahurtado.cl/historial/cuademo_educacion_64/pdf/articulo_64_la_transicion_de_la_escuela.pdf
16. Mato D. Los desafíos del racismo a la gestión, docencia, investigación y vinculación social en la educación superior. DIDAC [Internet]. 2020 [citado el 1 de junio de 2021];(76_Jul-Dic). Disponible en: <https://didac.iberomx.com/index.php/didac/article/view/29>
17. Mato D. Las múltiples formas del racismo y los desafíos que plantean a los sistemas de educación superior. De Prácticas y Discursos [Internet]. 2020 [citado el 1 de junio de 2021];9(13). Disponible en: <https://revistas.unne.edu.ar/index.php/dpd/article/view/4412>
18. Quintana Cabanas JM. El clasismo en la actual educación española. Revista de educación 1968, n 195 ; p 21-24 [Internet]. 1968; Disponible en: <http://hdl.handle.net/11162/77222>
19. Van Dijk TA. Racismo y discurso en América Latina. Barcelona: Editorial Gedisa; 2003.
20. Romero Frías E, CCFJ, HMS, NMFJ. Guía para la organización de laboratorios de innovación social en entornos digitales [Internet]. Granada, España; 2020 [citado el 1 de junio de 2021]. Disponible en: <https://medialab.ugr.es/guialabs/>
21. Arboleda Jaramillo CA, Montes Hincapié JM, Correa Cadavid CM, Arias Arciniegas CM. Laboratorios de innovación social, como estrategia para el fortalecimiento de la participación ciudadana. Rev Cienc Soc [Internet]. 2019 [citado el 12 de marzo de 2023];25(3). Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28060161009>
22. Hassan Z. Starting a Social Lab: Seven How-Tos. En: The Social Labs Revolution: A New Approach to Solving Our Most Complex Challenges [Internet]. 2014 [citado el 1 de febrero de 2021]. Disponible en: https://www.bkconnection.com/static/Social_Labs_EXCERPT.pdf
23. de Sousa Santos B, Gomes NL. Hacia una universidad polifónica y comprometida: pluriversidad y subversidad. En: Educación para otro mundo posible [Internet]. CLACSO; 2019 [citado el 1 de abril de 2023]. Disponible en: <https://doi.org/10.2307/j.ctvnp0k2z.9>
24. Pereira G JM. Buen Vivir, Cuidado de La Casa Común y Reconciliación: Cátedra Unesco de Comunicación, III Foro Iberoamericano de Cátedras Unesco de Comunicación [Internet]. 1a ed. Pereira G. JM, editor. Pontificia Universidad Javeriana; 2019. Disponible en: <http://www.jstor.org/stable/j.ctvkwnpqx>
25. Schütz A. Estudios sobre teoría social. Buenos Aires: Amorrortu; 1974.

ENCUADRES METODOLÓGICOS PARA EL DESARROLLO DE ESPACIOS INTERCULTURALES

Alfonso Ríos Sánchez*
Gloria Clemencia Valencia González**

Resumen

El propósito de este artículo es tratar sobre la discusión metódica como cualidad fundante para la construcción de espacios sociales para que la interculturalidad tenga despliegue. La propuesta metódica gira en torno a la necesidad de enfatizar dos dinamizadores para la interculturalidad, el acento sobre la dimensión política y la dinamización de los encuadres metodológicos -diatopía, interseccionalidad y ecológico-. Esta propuesta, con perspectiva pedagógica, que se dinamiza por medio de la ECMI -Educación para la Ciudadanía Mundial Intercultural-¹ que se funda en el entrecruce epistemológico entre la subjetividad y los movimientos sociales, requiere de nuevas opciones comprensivas. Se concluye sobre la apuesta que ofrece para la educación los encuadres metodológicos para la formación ciudadana, que ha de contar con la interculturalidad como giro para desplegar la relación local-global.

Palabras clave: educación popular, interculturalidad, movimientos sociales, subjetividad.

* Historiador, Universidad del Valle-Colombia. Magíster en Investigación en Innovación en Educación, UNED, España. Candidato a Doctor en Educación por la Universidad Católica de Manizales, Colombia. Docente de aula en el área de Ciencias Sociales de la Secretaría de Educación Departamental del Huila. alriosan@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-2084-6906>

** Fonoaudióloga por la Universidad de Manizales, Magíster en Educación y Desarrollo Social por la Universidad Nacional de Colombia, Doctora de Educación por la Universidad de Salamanca, España. Directora del Doctorado en Educación de la Universidad Católica de Manizales. gvalencia@ucm.edu.co, <https://orcid.org/0000-0002-1625-1635>

1 Este capítulo, hace parte de una propuesta de investigación nombrada "Educación para la ciudadanía mundial intercultural en contextos rurales huilenses", adelantada como parte de los requisitos para el doctorado en educación, desarrollado en la Universidad Católica de Manizales.

METHODOLOGICAL SETTINGS FOR THE DEVELOPMENT OF INTERCULTURAL SPACES

Abstract

The purpose of this chapter is to deal with the methodical discussion as a founding quality for the construction of social spaces so that interculturality can be deployed. The methodical proposal revolves around the need to emphasize two dynamizers for interculturality, the accent on the political dimension and the dynamization of the methodological frameworks -diatopy, intersectionality and ecology-. This proposal, with a pedagogical perspective, which is dynamized through the ECMI -Education for Intercultural World Citizenship- which is based on the epistemological intersection between subjectivity and social movements, requires new comprehensive options. It concludes on the bet offered for education by the methodological frameworks for citizen training, which must have interculturality as a turn to unfold the local-global relationship.

Keywords: interculturality, popular education, social movements, subjectivity.

QUADROS METODOLÓGICOS PARA O DESENVOLVIMENTO DE ESPAÇOS INTERCULTURAIS

Resumo

O objetivo deste artigo é tratar da discussão metódica como qualidade fundadora para a construção de espaços sociais para que a interculturalidade possa ser implantada. A proposta metódica gira em torno da necessidade de enfatizar dois dinamizadores da interculturalidade, o acento na dimensão política e a dinamização dos marcos metodológicos -diatopia, interseccionalidade e ecologia-. Esta proposta, com uma perspectiva pedagógica, dinamizada através do ECMI -Educação para a Cidadania Mundial Intercultural- que se baseia na intersecção epistemológica entre subjetividade e movimentos sociais, requer novas opções abrangentes. Conclui sobre a aposta oferecida pela educação pelos referenciais metodológicos da formação cidadã, que deve ter a interculturalidade como virada para desdobrar a relação local-global.

Palavras-chave: educação popular, interculturalidade, movimentos sociais, subjetividade.

Introducción

La educación para la ciudadanía es una de las dimensiones pedagógicas que más análisis requiere en este convulso siglo XXI. Los riesgos a los que nos enfrentamos como especie requieren de nuevos abordaje teórico-prácticos, puesto que asistimos a emergencias que así lo requieren. El riesgo planetario de la continuidad de la vida, y en particular como especie (Rockström et al., 2009), la emergencia que implica la creación de nuevos espacios para el entendimiento dialógico de las múltiples expresiones sociales (García, 2004), como también el debilitamiento de los modelos organizacionales estamentales basados en los nacionalismos (Varela, 2007), requiere de abordajes diferenciales. Riesgos que promueven el ejercicio recursivo de reformular, ampliar y reconsiderar los fundamentos que consideramos básicos para la educación ciudadana. En este sentido, la educación para la ciudadanía mundial (Aguilar et al., 2019), se convierte en un campo de ampliación de sentidos para abordar diferencialmente dichos riesgos, como también proponer alternativas en la relación local-global.

La educación para la ciudadanía mundial, es un aspecto característico del ODS (Objetivo del Desarrollo Sostenible) 4,7, propuesto y promovido por la Unesco (2016):

Para 2030, garantizar que todos los alumnos adquieran los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible, entre otras cosas mediante la educación para el desarrollo sostenible y la adopción de

estilos de vida sostenibles, los derechos humanos, la igualdad entre los géneros, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural y de la contribución de la cultura al desarrollo sostenible, entre otros medios.

El desarrollo de estos acentos formativos, requiere de ciertos dinamizadores que le favorezcan. La relación contextual puede considerarse como aspectos definitorios para que estos acentos puedan desarrollarse (Mochizuki, 2019). Además, ubica las reflexiones y los análisis sobre los constructos sobre la ciudadanía, a fin de ampliarlos gradualmente, buscando referencias mundiales, de tal forma que el orden descriptivo del contexto es el punto de partida (Pashby, 2018). En este sentido, es posible estimar que las consideraciones contextuales, para las ODS, pueden significar la alternativa para superar la tensión local-global.

Entendemos la tensión global local, a través de las evidencias de las diversas asimetrías participativas, económicas, jurídicas y sociales que afectan a las ciudadanía en una polisémica problematización cruzada por las muy diversas violencias. Frente a estas, es necesario promover nuevas formas de acción ciudadana para la promoción de las diversas justicias -cognitiva, emocional y relacional- (Andreotti et al., 2016). Trabajar por la construcción de cada una de estas justicias obliga la práctica de desplazamientos que movilicen y favorezcan el diálogo local-local, es decir, posibiliten diversas interacciones tanto personales como colectivas por medio de nuevos pactos sociales (Unesco, 2021).

Abordaremos en este artículo algunas características metódicas que consideramos pueden aportar para la educación ciudadana mundial, que requieren de la interculturalidad como cualidad y acento integrador. Es por ello que nos inclinamos a formular como oportunidad para el desarrollo ciudadano la ECMI -Educación para la Ciudadanía Mundial Intercultural-.

Para abordar esta propuesta de investigación, se inicia con la problematización sobre el reconocimiento como dimensión para la emancipación, que marca una estrategia social para el trabajo educativo, donde la interculturalidad crítica aporta de forma específica como horizonte ético y político, posibilitándolo. Luego se caracterizarán algunos aspectos sobre las nuevas subjetividades que se vertebran por medio de los movimientos sociales y que requieren de nuevos abordajes pedagógicos. Estos nuevos abordajes permiten identificar acentos para que la interculturalidad tome espacio cognitivo y por tanto los encuadres diatópicos, interseccionales y ecológicos, puedan posibilitarlo. Estos encuadres sobre los aspectos característicos de los entrecruces, pueden inclinarnos hacia el favorecimiento de un conocimiento basado en la interculturalidad, como estilo cognitivo.

El reconocimiento como fórmula para la emancipación

La modernidad centró su atención, pensamiento y reflexión en el hombre (Bauman, 2012; Žižek, 2008). La autocontemplación ha sido el método regulativo para el desarrollo del pensamiento filosófico,

antropológico y pedagógico. La atención antrópica, la regulación normativa, la credulidad en las instituciones, como también el establecimiento de patrones sociales, formularon y depuraron modelos de pensamiento sobre el sentido de lo humano. La sociedad, como síntesis de las expresiones individuales, concretiza en la identidad el símbolo de pertenencia. La familia, la sociedad y el Estado, trinomio vinculante para las identidades, constituyen el acervo cultural de las naciones (Grimson, 2011). Pero las culturas entran en tensión creativa cuando se entrecruzan, cuando se producen los intercambios, cuando las poblaciones se movilizan. Dichas movilizaciones son el motor mismo de las identidades.

La tensión entre culturas tradicionales y grupos identitarios es una dinámica constante que requiere de resoluciones diversas de acuerdo a las condiciones que las relaciones sociales le favorezcan. De tal forma que el reconocimiento es un factor urgente para la integración.

En sus diversos despliegues, el reconocimiento puede ser abordado desde las condiciones jurídicas o desde las costumbres históricas, entre ellas se posibilitan acentos diferenciales que clasifican lo propio y lo foráneo. Clasificación que olvida la pertenencia y ubicación a una mayor referencia y es la especie. Todos y cada uno de los seres humanos que habitamos este espacio biótico común, pertenecemos a la misma especie identitaria. Las posibles diferencias que podamos perfilar sólo hacen parte de los condicionantes de fenotipo y genotipo, que los mismos espacios históricos/geográficos han favorecido.

La lucha por el reconocimiento, es la suma de olvidos que desde las diversas posiciones reclaman las minorías, frente a las mayorías. Las mayorías reclaman integración y asimilación, mientras que las minorías reclaman transformación (Salas, 2008).

La comunidad imaginada de la nación (Anderson, 1997) es expresión significativa de esta identidad/tensión, que toma fuerza exponencial por medio de la expansión de la colonización y por tanto de la asunción de ciertas formas de nación. Las colonizaciones tanto modernas como contemporáneas, son estructuras de construcción de identidades. El proyecto emancipador fijado en el progresismo de la modernidad, como superestructura, ha calado en muchas nuevas formas de identificación que tensionan positivamente las imposiciones y dominaciones. La modernidad ha estado acompañada desde sus inicios de una tensión creativa entre imposición y revolución (Mignolo, 2005).

En este ambiente nacionalista, de tensiones entre naciones, el reconocimiento tuvo forma de separación. La creación de las diferencias culturales/nacionales dinamizó todo el proyecto moderno/colonial impulsado por el capitalismo mercantilista (Grosfoguel & Mignolo, 2008).

El Abya Yala (Almeida & Silva, 2016; Dietz et al., 2008; Walsh & Monarca, 2020), como espacio para la emancipación, es aún una tierra por construir. Urge en nuestras prácticas sociales el anclaje de estas dinámicas emancipadoras para la dinamización de las diversas justicias -cognitivas, afectivas y relacionales- (Andreotti, 2011).

Es por ello que el reconocimiento que acoge las identidades y con ellas crea espacios para la integración, ha de dinamizarse por medio de la interculturalidad. Pero esta interculturalidad también requiere de un acento diferenciador. Walsh (2011, p. 9) diferencia cualidades para la interculturalidad: funcional, reconociendo diferencias, pero practicando límites sociales; relacional, buscando aspectos comunes, pero con base en una fuerte relación poder/saber; y crítica, promoviendo cambios estructurales de las dos anteriores. La reducción de la interculturalidad a una condición relacional es claramente problemática, en tanto sigue imponiendo un esquema de organización del mundo basado en el modelo moderno colonial, caracterizado por la distribución de los mercados, la división centro-periferia, así como la caracterización jerárquica racial de los pueblos (Andreotti, 2011). El carácter funcional de la interculturalidad se basa en las condiciones normativas y constitucionales de los Estados modernos, que marcan diferencias entre los ciudadanos tanto nacionales como extranjeros (Salas, 2008). Por tanto, la perspectiva crítica asume el reto transformador para promover nuevos estatus ciudadanos que desbordan las limitaciones nacionales, en la perspectiva de las diversas justicias (Andreotti, 2011). Así, favorece la creación de acuerdos justos, democráticos y participativos para la convivencia, y potencia el pleno desarrollo de los derechos humanos (Garita, 2013).

La dimensión política y ética de la interculturalidad crítica, se convierte en el ambiente necesario para el desarrollo de

los acentos requeridos para el reconocimiento, en tanto que estos formulan un cuestionamiento profundo de nuestras diversas formas de organización social, de las instituciones creadas, de las formas jurídicas, de la manera como nos acostumbramos a nombrar los hechos sociales, y en ello posibilitar cambios.

Pero para que esta dimensión pueda desarrollarse, consideramos que es necesario proponer espacios pedagógicos para ello. Nuestra apuesta es la integración, como metódica mestiza, en una Educación para la Ciudadanía Mundial Intercultural –ECMI–.

Como propuesta metódica y como constructo, la ECMI se ancla en una interrelación de sus categorías proponiendo resoluciones. La educación, como modo y lugar para el desarrollo cultural, por medio de las relaciones educativas, requiere de las adecuaciones que de acuerdo con las posibilidades que sus condiciones le favorecen pueda hacer, a fin de garantizar una educación relevante en sus contextos. Pero la educación toma forma y despliegue a través del ejercicio ciudadano, en sus muy diversas dimensiones –económica, política, cultural, etc.–, lo que exige que el ejercicio práctico ciudadano sea un componente educativo. Pero cuando este se amplía en proporciones y dimensiones, cuando aborda el referente mundial, la practicidad referencial nacional queda limitada. Es por ello que surge la necesidad de enfatizar y anclar la interculturalidad como componente integrador. La interculturalidad aporta en la relación tensa entre educación y ciudadanía en tanto crea oportunidades para el diálogo desde las diversidades. Entre la ciudadanía

mundial en la medida en que marca diferencias y acercamientos en la identificación de las asimetrías participativas, sobre todo desde el sur global. Entre mundial-educación en la medida en que amplía los referentes formativos poniendo en cuestión nuestros referentes identitarios nacionales, al confrontarlos con otros.

La interculturalidad, por tanto, se inscribe en la posibilidad de fortalecer de nuevo el territorio como escenario para la convivencia. Convivencialidad que parte de las construcciones históricas, creando el interregno de lo posible, promoviendo el equilibrio en las justicias.

Encuadres metodológicos interculturales para la correspondencia y participación ciudadana

La integración/asimilación puede ser una orientación factible ante la eclosión de las nuevas expresiones ciudadanas. Las subjetividades, con amplio sentido, que no logran encauzar mecanismos para sus expresiones, quedan presa de la subyugación que imponen otros grupos hegemónicos. Las minorías frente a las mayorías, requieren de ajustes necesarios para lograr las transformaciones organizacionales/institucionales que favorezcan la integración basada en las justicias. Ante ello, proponemos encuadres metodológicos, como modificadores de acuerdo con los contextos.

La metódica de estos encuadres es una experiencia compartida con otras acciones que propenden por el cambio social. La educación popular es un acervo de

experiencia latinoamericana que acoge el movimiento social como germen para el trabajo pedagógico. La experiencia que la educación popular concita para el desarrollo del movimiento social (Jara, 2010; Torres, 2016), favorece que este sea el paradigma oportuno para la construcción de una perspectiva en el sentido de territorizar el Abya Yala en nuestras sociedades, por lo que es a partir de esta metódica que formulamos los encuadres. Torres (2016) nos propone:

[...] este movimiento pedagógico se asume desde un nuevo paradigma, desde un sentido amplio, como matriz cultural, desde la cual los colectivos sociales leen y se relacionan con la realidad y en la cual las subjetividades son primordiales (p. 27).

Además, la educación popular, por medio de sus diversas metodologías de trabajo, favorece la relación siempre equilibrada entre sujeto/colectivo. Es por ello que en esta relación es donde se ancla su potencial transformador (Jara, 2010), en tanto que:

Poseen un alto potencial para romper con el orden social imperante; en tanto que genera capacidades para cuestionar los estereotipos, patrones ideológicos y valores éticos como valores absolutos (p. 9).

Los encuadres metodológicos interculturales pueden brindar capacidades dinámicas para el desarrollo transformador. Desde nuestra perspectiva, estos encuadres pueden ser: a) favorecedores de locus epistémico, en la medida en que parten del reconocimiento identitario, para promover sus diversas tensiones y

oportunidades; b) son ejercitadores de los desplazamientos conceptuales, en tanto que al establecer las diferencias/tensiones identitarias y en ellas formular los movimientos de reconocimiento subyacentes, permiten crear otros espacios para las comprensiones; c) promotores de horizontes de sentidos compartidos, ya que al ampliar las comprensiones, estas toman nuevas formas expresivas, como también significativas; d) y son activadores de las advertencias de las institucionalizadas formas de discriminación, en la medida en que no se queda en el nivel de la crítica, sino que dinamizan las renovaciones necesarias.

Por tanto, una metódica para la interculturalidad, puede ser desplegada por medio de ejercicios epistemológicos que aúnen, que hibridizan, que practiquen la epistemología pluralista. Estos encuadres pueden ser considerados desde: a) un encuadre diatópico, que favorece el doble reconocimiento (Santos, 2010), entendido este como la concretización del valor identitario, pero referente para la valoración de lo diferente -es la capacidad de diferenciar/sembrar-; b) un encuadre interseccional que ubica y delimita aquellas formas estructurales de discriminación/exclusión (Viveros, 2017), son aquellos ejercicios reflexivos que distinguen y ubican procesos de segregación a razón de condicionantes sexistas, racistas y clasistas; y c) un encuadre ecológico, como despliegue del sentido gnoseológico de la auto-poiesis en tanto emergente y continuo vital (Noguera et al., 2020), en tanto que amplía nuestras referencias cognitivas hacia nuestras formas de pensamiento y modalidades de entender nuestras mismas capacidades comprensivas.

Las nuevas subjetividades: movimientos sociales como eclosión de la ciudadanía

Desde que Lyotard (1987) propuso que con Auschwitz se acababa la modernidad, Habermas (2006) nos advierte sobre la permanencia de la modernidad en sus múltiples formas. Esta tensión descriptiva filosófica solo es parte de un todo, asunto que requiere de abordajes diversos y polifónicos. En este contexto, que reta a la educación, y en particular a nuestra propuesta de ECMI, la cuestión sobre la eclosión de los movimientos sociales, y en medio de ellos la participación de nuevas formas de ciudadanía, requiere de atención investigativa de carácter urgente.

Los estudios sobre la configuración de subjetividades, en el contexto latinoamericano, se han caracterizado por metodologías de trabajo implicativo, que aúnan participación, método y comprensión de lo estudiado. Esta configuración marca una forma específica de crear conocimiento, puesto que parten de las mismas realidades experienciales de los sujetos, que pasan de ser objetos de estudio, a convertirse en sujetos creadores de conocimiento (Torres, 2009). No existe una modalidad única de movimiento social, este es plural, multimodal y multiexpresivo. Factores comunes entre estos son el potencial para configurar subjetividades (Posada & Carmona, 2018), como también su alto poder para la acción que tensiona las formas organizacionales/institucionales, promoviendo cambios (Retamozo, 2009).

Además, la relación entre las capacidades políticas de los movimientos sociales,

como expresión de las dimensiones políticas de las subjetividades, participa de nuevas tensiones cuando desean tomar forma expresiva y promoción para la gestión gubernamental. Esta tensión principalmente se debe a la triple limitación de los movimientos sociales (García, 2004). Las tres condiciones límites propuestas por García (2004) se caracterizan a su vez como limitaciones propias de la interculturalidad: a) diferentes, puesto que se conforman basadas en problemáticas de segregación o exclusión, por lo que la movilidad política lleva a diferenciarse drásticamente de otros para asociarse minoritariamente; b) desiguales, puesto que no todos los participantes de movimientos sociales referentes han pasado por las mismas situaciones, ello hace que la llamada conciencia de clase no se conozca como referente identitario, como tampoco formulativo, para la integración. Cada minoría colectivizada, es en sí misma autócrata; c) desconectados, como factor de mayor dificultad para lograr las transformaciones evocadas, puesto que muchos de estos grupos en común poseen sentidos/expresiones compartidas, pero la condición autócrata que les configura diferenciándolos, es la que muchas veces impide su ajuste integrado con otros movimientos sociales. Este mapa de los obstáculos para la interculturalidad requiere de un abordaje pedagógico, con enfoque contextual.

Es por ello que, en las formas de configuración de identidades, se transita por una gran diversidad de patrones, de posibilidades, como también de oportunidades para hibridar (Seidmann, 2015). Es el mestizaje el carácter más emocionante de estos procesos de hibridación, que toma de las formas culturales, alóctonas

y autóctonas, pistas para resignificar en la cotidianidad. La identidad puede ser entonces vista como un dinamizador de alteraciones/renovaciones, que se asocia a niveles de desarrollo de la personalidad y que trasciende de acuerdo en cada contexto cultural (Sierra & Gravante, 2016).

En este sentido, la participación relacional que pueda hacer la institucionalidad educativa, puede encaminarse hacia una posible orientación intercultural, que favorezca la emancipación de estas nuevas formas identitarias que buscan espacio frente a las formas regulares de dominación. El reconocimiento de las tensiones, como también de las diversas posibilidades de expresión, podrá ser un camino de resoluciones, que no necesariamente lleve a crear una nueva institucionalidad, por el contrario, es la necesaria producción de una gran diversidad de expresiones de sentido para las institucionalizaciones que acogen las diversidades y las experiencias de sentido compartido. Es la opción de un nuevo territorio, explorado y conquistado, pero con potencia de decolonizar:

De esa forma, más como Abya Yala y menos como Latinoamérica, la región en la que nos redefinimos cotidianamente como sujetos en lucha por el derecho a la vida y por legitimidad de nuestras formas de desaprender/reaprender, pasa a ser el escenario donde un foro permanente se instituye enfocado en las intersecciones epistémicas [...] (Walsh, 2013, p. 17).

Pero, a su vez, es la posibilidad de crear un conocimiento que amplíe las dimensiones implicativas de realidad, que incluya las muy diversas formas

de entendernos, de comprendernos, de traducirnos:

La consecuencia es romper esa pedagogía de la uniformidad, introducirse en un proceso de consulta y crear algo así como un parlamento de las culturas latinoamericanas, donde los delegados de todas las culturas presentes en un país fijen las pautas pedagógicas en estos países que son pluriculturales... es el derecho a la propia palabra y a articular no solamente la propia palabra sino también las formas concretas de vida por sus intérpretes.

Lo que quiero decir es que la educación no debería de ser un instrumento para aprender a interpretar a los demás, sino que tendría que ser una escuela de traductores, en la cual nos traducimos mutuamente (Ahuja, 2004, p. 50).

Conocimiento desde la interculturalidad, un giro para el Abya Yala

La producción del conocimiento puede estar orientada hacia la emancipación. Emancipación entendida como la transformación de condiciones limitantes y excluyentes que no permiten el desarrollo de la vida, en la pluralidad de sentido y expresiones. La producción de conocimiento, cuando queda anclada al mercado, toma forma limitante y limitadora, puesto que son las condiciones oferta-demanda las que regulan los sentidos, los alcances y las necesidades de dicho conocimiento. Cuando el conocimiento se territorializó y se estableció como condición para la identificación, esta tomó el barco de la dominación y

atravesó el océano de la información, llegó nueva tierra que dominó y colonizó.

Frente a la colonización, el movimiento alternativo puede ser la contextualización del conocimiento. La creación de conocimiento contextual puede estimarse como un horizonte de posibilidad para que el encuentro entre culturas pueda darse en condiciones diatópicas. La diatopía es la posibilidad de que en los lugares desde donde desarrollemos este conocimiento, sea factible de comunicarlo y transferirlo, sin obligarlo o imponerlo.

Es por ello que la interculturalidad (Grosfoguel & Mignolo, 2008; Mignolo, 2005; Walsh & Monarca, 2020) es una propuesta alternativa que asume un gran reto epistemológico, puesto que puede estimar las condiciones para la creación de conocimiento, debatirá sobre cuáles son sus supuestos, y sobre todo, cuáles sus implicaciones.

La creación de conocimiento contextual es la conjugación de dos fases necesarias, la transferencia de información que, en la situacionalidad del contexto, toma forma y sentido, por lo que esta se modifica, se ajusta, se adapta; por tanto, se dota de una condición metamórfica. Pero dicha adaptación responde urgentemente a necesidades. La necesidad es la que favorece que dicha información tome el sentido de conocimiento, por lo que es urgente que para este momento de ajuste adaptativo, sea vital la emergencia de lo necesario. Lo necesario, a diferencia de lo útil, que puede caracterizarse utilitarista, es la estimación de aquellas condiciones contextuales que favorezcan su desarrollo o, por el

contrario, sea urgente la proposición de nuevas alternativas.

Por lo que, para los procesos de encuentro cultural, tanto culturas tradicionales, como también microculturas -colectivos y movimientos sociales-, la interculturalidad puede brindar un espacio de interrelaciones, de intercambios, para la prácticas de encuadres metodológicos: a) el encuadre de la diatopía, en tanto se formulen las condiciones para el doble reconocimiento, tanto las diferencias, como las similitudes; b) el encuadre interseccional, como conjugación de condicionantes/referencias sociales que se conjugan para configurar procesos identitarios; y c) el encuadre ecológico, que amplía los horizontes de referencia comprensivos, más allá de nuestras formas regulares.

Lo abordado hasta el momento pone en el centro de la reflexión el valor transformante que le corresponde al conocimiento. Y conocimiento que puede adquirir un valor axiológico, es decir, la emancipación. Estas consideraciones ponen en alerta tres condiciones que estimamos emergentes: a) el conocimiento como construcción social; b) el valor praxiológico de dicho conocimiento; y c) los portadores/transmisores de dichos conocimientos.

La primera condición para el conocimiento surge de la urgencia de advertir las dicotomías que se establecen cuando se relaciona con poder/saber. La consolidación del pensamiento abismal (Santos, 2010) es la marca separatista entre civilización/barbarie que diferencia y cataloga pueblos y personas. Este pensamiento que aún coexiste con nuestras formas de resistencia, hace parte de muchas de las

lógicas organizacionales/institucionales en las cuales hemos de participar por la gran herencia colonial. Este pensamiento requiere de un giro de sentidos, de pasar de teorías sobre el conocimiento social a teorías sociales sobre el conocimiento. Transformaciones que urgen metódicas que mesticen las acciones de conocimiento, como caminos de experimentación, alternativen los paradigmas, como también formule modos “otros” de crear dichos conocimientos.

La segunda condición está implicativamente sustentada en la gnoseología de la educación popular, de tal forma que en perspectiva freireana (Freire, 2004), es el paso continuo entre el aprendizaje y la experiencia, entre la docencia y la dicencia, entre el aprendizaje reflexionado y la aplicación en la experiencia. Este valor axiológico para la transformación del conocimiento es la cualidad que podríamos afirmar como ontológica de su construcción, puesto que son los sentidos construidos colectivamente los que dan oportunidad para continuar coexistiendo.

La tercera condición para este desplazamiento configurativo hacia el interregno del Abya Yala, es la portabilidad del conocimiento (Almeida & Silva, 2016). Esta condición cuestiona radicalmente a las instituciones/organizaciones que asumen el papel de transmisoras del saber, arrojándose beneficios y privilegios únicos. La portabilidad del conocimiento, solo es considerable en la medida en que es funcional, en la medida en que sabe cómo transmitirlo, cómo posibilitar su nueva transformación en nuevos espacios y lugares. Este valor comunicativo que la portabilidad del conocimiento connota a las personas, entidades y organizaciones

de partícipes de dinámicas de inteligencia que supera el método científico regular, para posibilitar otras formas de conocimiento. La ecología de saberes es la forma conjugante de esta comunicación de conocimientos (Santos, 2010).

Los espacios para el desarrollo de la interculturalidad están implicativamente anclados en las metodologías de la educación popular, de las relaciones entre subjetividades/movimientos sociales como también en los desplazamientos conceptuales y de los cuestionamientos que hemos de hacer de nuestras mismas formas de pensar/actuar. La interculturalidad es por tanto una propuesta de pensamiento que podría asumirse como un modo de desarrollo cognitivo. Si asumimos que el pensamiento está modelado por los patrones culturales, la interculturalidad, como práctica crítica de dichos patrones, favorece la dinamización de nuevas oportunidades para la emancipación. Por tanto, el escenario para el desarrollo de la interculturalidad se ancla en las mismas maneras de cómo construimos referentes de realidad (Zuchel & Henríquez, 2020), cómo y qué usos les damos a las categorías (Zemelman, 2018), y cómo estas mismas dinamizan oportunidades para una convivencia ampliada (Fornet-Betancourt, 2019).

Conclusiones

Las ideas presentadas hasta aquí son parte de un proceso de investigación que tiene como finalidad indagar sobre cómo desde las comunidades locales se construye y se soluciona alternativamente para atender problemas globales, a partir de abordajes locales. Es por ello que se diseñan

metodológicamente las “mingas de los saberes” como experiencia compartida para crear dichas alternativas. Como trabajo colaborativo se espera emplear las herramientas que ofrece la educación popular, como son las cartografías sociales, los mapas personales de significados, como también la sistematización de experiencias. Se espera en futuras comunicaciones ampliar estas indagaciones.

En relación con este artículo hemos de considerar que los encuadres metodológicos para el desarrollo de los escenarios interculturales son apuestas metódicas que es posible tomar en cuenta por otros investigadores, en asocio con sus colectivos, para que estas sean profundizadas y exploradas. De su relación hemos de enfatizar que cada una es un aporte teórico que dinamiza la misma propuesta investigativa. La diatopía, nos ha permitido comprender la limitación del encuentro intercultural cuando se busca la simple comprensión, esta ha de ser completada con la diferenciación en tanto factor de complementariedad. De la interseccionalidad aprendimos que cada condición auto-referente o impuesta es a su vez un ejercicio de exclusión/discriminación, puesto que son categorías sociales que limitan, condiciones que advierten su denuncia como también reforma. Pero estas condiciones no serían ampliamente acogidas, si no ampliamos a su vez nuestras referencias de pensamiento, por lo que el encuadre ecológico favorece la unificación más allá de nosotros, con la posibilidad de entendernos en un ecosistema mayor a nuestras colonizadas diferencias.

El reto que nos queda como investigadores es dinamizar estos avances, ampliar nuestras referencias poblacionales, comunicar

de forma acertadas los hallazgos y saber conscientemente que son solo pasos comunes con otras y otros en la exploración del *Abya Yala* como paradigma de territorio.

Referencias

1. Aguilar, N., Torres, D. F. M., Velásquez, A., Espitia, D., Pardey, J., & de Poorter, J. (2019). Global citizenship education: A curricular innovation in social sciences. *Revista Internacional de Educacion para la Justicia Social*, 8(2), 89–111. <https://doi.org/10.15366/riejs2019.8.2.005>
2. Ahuja, R. (2004). Reflexiones de Raúl Fornet-Betancourt sobre el concepto de interculturalidad. In *Consortio Intercultural* (Consortio).
3. Almeida, E. A. de, & Silva, J. F. da. (2016). Abya Yala Como Território Epistêmico: Pensamento Decolonial Como Perspectiva Teórica. *Interritórios*, 1(1). <https://doi.org/10.33052/inter.v1i1.5009>
4. Anderson, B. (1997). Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo. In *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*. (Vol. 6). https://doi.org/10.5209/rev_RASO.1997.v6.11124
5. Andreotti, V. (2011). *Actionable Postcolonial Theory in Education* (Palgrave M). Palgrave MacMillan.
6. Andreotti, V., Stein, S., Pashby, K., & Nicolson, Y. (2016). *Cartografías sociales como dispositivos performativos en la investigación sobre educación superior*.
7. Bauman, Z. (2012). Times of interregnum. *Ethics and Global Politics*, 5(1), 49–56. <https://doi.org/10.3402/egp.v5i1.17200>
8. Dietz, G., Mendoza, R., & Téllez, G. (2008). Multiculturalismo, educación intercultural y derechos indígenas en las Américas. *Abya Yala*, 1, 1–5.

9. Fernet-Betancourt, R. (2019). La filosofía intercultural como filosofía para una mejor convivencia humana. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 24(1), 9–15.
10. Freire, P. (2004). *Pedagogía de la autonomía*. Paz e Terra SA.
11. García, N. (2004). Diferentes, desiguales y desconectados. Mapas de la interculturalidad. In *Gedisa Editorial*. Gedisa.
12. Garita, A. (2013). La orientación intercultural: Una perspectiva para favorecer la convivencia en contextos multiculturales. *Revista Electrónica Educare*, 18(1), 281–291. <https://doi.org/10.15359/ree.18-1.13>
13. Grimson, A. (2011). *Los límites de la cultura. Crítica de la teoría sobre la identidad*. Siglo XXI Editores.
14. Grosfoguel, R., & Mignolo, W. (2008). Intervenciones decoloniales: Una breve introducción. *Tabula Rasa*, 9(1), 29–37.
15. Habermas, J. (2006). *El discurso filosófico de la modernidad*. Taurus.
16. Jara, O. (2010). Educación popular y cambio social en América Latina. *Community Development Journal*, 45(3), 1–11. <https://doi.org/10.1093/cdj/bsq022>
17. Lyotard, J. F. (1987). *La condición posmoderna*. Cátedra.
18. Mignolo, W. (2005). *La idea de América Latina*. Gedisa S.A.
19. Mochizuki, Y. (2019). Rethinking Schooling for the 21st Century: UNESCO-MGIEP's Contribution to SDG 4.7. *Sustainability (United States)*, 12(2), 88–92. <https://doi.org/10.1089/sus.2019.29160>
20. Noguera, A. P., Ramírez, L., & Echeverri, S. (2020). Métodoestesis: Los caminos del sentir en los saberes de la tierra una aventura geo-epistémica en clave sur. *Revista de Investigación Agraria y Ambiental*, 11(3), 45–64. <https://doi.org/10.22490/21456453.3897>
21. Pashby, K. (2018). Global Citizenship Education as a UNESCO Key Theme: ¿More of the Same or Opportunities for Thinking “Otherwise”? *Global Citizenship, Common Wealth and Uncommon*.
22. Posada, I., & Carmona, J. (2018). Subjetividad política y ciudadanía de la mujer en contextos de conflictos armados. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, 63(233), 69–92. <https://doi.org/10.22201/fcpys.2448492xe.2018.233.57835>
23. Retamozo, M. (2009). Orden social, subjetividad y acción colectiva. Notas para el estudio de los movimientos sociales. *Athenea Digital-Núm*, 16(otoño), 95–123. <https://atheneadigital.net/article/view/n16-retamozo>
24. Rockström, J., Steffen, W., Noone, A. Persson, F. S. Chapin, E. F. Lambin, T. M. Lenton, M. Scheffer, C. Folke, H. J. Schellnhuber, B. Nykvist, C. A. de Wit, T. Hughes, S. van der Leeuw, H. Rodhe, S. Sörlin, P. K. Snyder, R. Costanza, U. Svedin, ... J. A. Foley. (2009). A safe operation space for humanity. *Nature*, 461(September), 472–475.
25. Salas, R. (2008). Desde el reconocimiento a la interculturalidad. *Cuadernos Del Pensamiento Latinoamericano*, 20, 56–76.
26. Santos, B. (2010). Más allá del pensamiento abismal. De las líneas globales a una ecología de saberes. *Para Descolonizar El Occidente. Mas Allá Del Pensamiento Abismal*, 11–44.

27. Seidmann, S. (2015). Identidad Personal Y Subjetividad Social. *Cadernos de Pesquisa*, 45(156), 344–357.
28. Sierra, F., & Gravante, T. (2016). Ciudadanía digital y acción colectiva en América Latina Crítica de la mediación y apropiación social por los nuevos movimientos sociales. *La Trama de La Comunicación*, 20(1), 163–175. <https://doi.org/10.35305/lt.v20i1.568>
29. Torres, A. (2009). Acción colectiva y subjetividad. Un balance desde los estudios sociales. *Revista Folios. Segunda Época.*, 51–74.
30. Torres, A. (2016). *Educación popular y movimientos sociales en América Latina*. Editorial Biblos.
31. Unesco. (2016). *Educación para la Ciudadanía Mundial. Preparar a los educandos para los retos del siglo XXI*. Editorial Unesco.
32. Unesco. (2021). *Reimaginar juntos nuestro futuro. Un nuevo contrato social para la educación*. Editorial Fundación SM.
33. Varela, E. (2007). *La soberanía transformada*. Ecoe Ediciones.
34. Viveros, M. (2017). Intersecciones, periferias y heterotopías en las cartografías de la sexualidad. *Sexualidad, Salud y Sociedad (Rio de Janeiro)*, 27, 220–241. <https://doi.org/10.1590/1984-6487.sess.2017.27.12.a>
35. Walsh, C. (2013). *Pedagogías Decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo I*. Abya Yala.
36. Walsh, C., & Monarca, H. (2020). Agrietando el orden social y construyendo desde una praxis decolonial. *Revista Educación, Política y Sociedad*, 5(2), 171–194.
37. Zelman, H. (2018). Conocimiento y sujetos sociales. Contribuciones al estudio presente. In O. IPECAL (Ed.), *Conocimiento y sujetos sociales*. <https://doi.org/10.2307/j.ctv233q0q>
38. Zizek, S. (2008). *En defensa de la intolerancia*. Editorial Bruspa.
39. Zuchel, L., & Henríquez, N. (2020). Una crítica a la interculturalidad desde la interculturalidad crítica. *Hermenéutica Intercultural*, 85-103. <https://doi.org/10.29344/07196504.33.2298>

CULTURA ESCRITA Y CONSTRUCCIÓN DE SIGNIFICADOS: PLANES DE ESTUDIO Y PROGRAMAS COMO ORDENADORES SEMÁNTICOS EN LA CULTURA ACADÉMICA DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Dr. Félix Temporetti*
Dr. Facundo Corvalán**
Lic. Beatriz Nicolau***
Ps. Mercedes Gasparri****

Resumen

Esta investigación se sitúa sobre otra de las dimensiones de la cultura académica: los contratos escritos que hacen a la organización de contenidos y prácticas educativas. A través del análisis interpretativo de planes de estudios y programas de carreras que forman profesionales vinculados al campo educativo se llega a la conclusión de que los mismos son algo más que documentos administrativos que conforman el archivo institucional. Se los puede considerar como instrumentos psicopedagógicos que organizan y condicionan en buena medida las modalidades de lectura, interpretación y construcción de significados en la educación superior.

Palabras clave: Cultura escrita, Lectura, Conocimiento, Universidad.

* Universidad del Gran Rosario–fetempore@gmail.com–ORCID: 0000-003-2112-3950
** Universidad del Gran Rosario–facu20@hotmail.com–ORCID: 0000-0002-8284-7277
*** Universidad del Gran Rosario–beanicolau@gmail.com–ORCID: 0000-0003-0722-8481
**** Universidad del Gran Rosario–mercedes.gasparri@gmail.com–ORCID: 0000-0002-8607-8137

WRITTEN CULTURE AND CONSTRUCTION OF MEANINGS: CURRICULA AND PROGRAMS AS SEMANTIC COMPUTERS IN THE ACADEMIC CULTURE OF HIGHER EDUCATION

Abstract

This research focuses on another dimension of academic culture. The written contracts that make up the organization of educational contents and practices. Through the interpretative analysis of Study Plans and Programs of careers that train professionals linked to the educational field, the conclusion is reached that they are more than administrative documents that make up the institutional archive. They can be considered psycho-pedagogical instruments that organiza and condition, to a great extent, the interpretation and construction of meanings of the textual corpus proposed in higher education.

Keywords: Written culture. Reading. Knowledge. University

CULTURA ESCRITA E CONSTRUÇÃO DE SIGNIFICADOS: PLANOS DE ESTUDO E PROGRAMAS COMO ORDENADORES SEMÂNTICOS NA CULTURA ACADÊMICA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR.

Resumo

Este estudo aborda a cultura acadêmica em uma de suas dimensões, ou seja, os contratos escritos que são fundamentais para a organização de conteúdos e práticas educacionais. Através de uma análise interpretativa de Planos de Estudo e Programas de cursos voltados para a formação de profissionais ligados ao campo educativo, conclui-se que esses documentos vão além de meros registros administrativos que compõem o acervo institucional. Eles podem ser considerados instrumentos psicopedagógicos que organizam e condicionam, em grande medida, as formas de leitura, interpretação e construção de significados no contexto do ensino superior.

Palavras-chave: cultura escrita, Leitura, Conhecimento, Universidade

Introducción: antecedentes de la presente investigación y problemática

Numerosos estudios e investigaciones se vienen desarrollando en las últimas décadas en torno a la problemática de la denominada alfabetización académica, superior o universitaria. Si consideramos las producciones, es posible apreciar que últimamente, las mismas se han incrementado en forma considerable, poniendo en reflexión las estructuras curriculares, los perfiles profesionales y las estrategias de enseñanza. Entre las más destacadas en el contexto latinoamericano se pueden citar las de Carlino (2005), Marin (2006) y Solé (2004). Estas investigaciones y reflexiones toman en consideración las diferentes perspectivas en el acceso de los materiales bibliográficos, las estrategias de estudio y las problemáticas que se suscitan en la llamada “alfabetización académica” en educación superior.

En investigaciones anteriores (Temporetti & Corvalán, 2016; Temporetti et al., 2012) se pudo comprobar que los procedimientos de lectura-interpretación puestos en juego por los y las estudiantes en este tipo de instituciones educativas, así como también los tipos de comprensión que se logran, no solo dependen de sus creencias, capacidades y habilidades cognitivas y motivacionales individuales, sino que aparecen estrechamente relacionados a sus trayectorias educativas y a las propuestas pedagógicas y didácticas institucionales. Esto quiere decir que la mayor parte de las anticipaciones sobre el significado de los textos y el procedimiento lector que hacían

quienes leían están estrechamente relacionados con las experiencias educativas que expresan una cultura académica compleja, histórica y dinámica.

Podemos considerar que el aprendizaje, al estar siempre situado se produce en un contexto cultural, social e institucional, que es constitutivo y no un mero escenario que lo enmarca. Por lo tanto, es necesario reflexionar sobre ese contexto en sus diferentes dimensiones. Consideramos la cuestión de la lectura como prioridad, ya que es esta práctica la principal vía de acceso al conocimiento en nuestras instituciones académicas. Las investigaciones que se ocupan del tema, en su gran mayoría analizan al fenómeno escindiendo los elementos de una cultura institucional, y producen análisis que segmentan los componentes del análisis, en forma abstracta, sin abordarla en su complejidad, y sobre todo, la abordan en forma descontextualizada no situada, sin considerar que el contexto atraviesa y condiciona al acto de lectura desde diferentes aristas.

Sin embargo, en investigaciones llevadas a cabo en los últimos años (Carlino, 2013), hay indicios de que se comienza a considerar que el acto de leer, específicamente en educación superior, implica una realidad situada, un ámbito, un contexto y circunstancias particulares; es decir, que lo abordan en toda su complejidad.

Suponemos que la responsabilidad de leer como la universidad requiere, no solo recae en los estudiantes sino también en profesores, quienes deben guiarlos e integrarlos a la nueva comunidad lectora y también en las personas

que forman parte de la gestión institucional. La universidad, como institución, es la que debe propiciar y generar propuestas de programas para mejorar el desempeño docente y estudiantil, para incidir en el desarrollo académico, en el modelo curricular y en el ambiente institucional, para una formación integral y complementaria.

Se podría generalizar afirmando que los conocimientos adquiridos, así como las disposiciones afectivas hacia las diversas teorías experimentadas en el proceso educativo, condicionaron la interpretación y comprensión de los textos de manera significativa y orientan las hipótesis sobre el significado.

En continuidad con dichas indagaciones y reflexiones, en esta investigación se propone como objetivo principal comprender las características y dinámicas particulares de la cultura escrita en instituciones universitarias seleccionadas, ponderando las relaciones entre documentos institucionales esenciales de dicha cultura institucional y los procesos de lectura y comprensión de textos académicos que promueven. En esta instancia, la reflexión se focaliza sobre documentos institucionales (planes y programas) que expresan un formato curricular integrando concepciones pedagógicas y epistemológicas, implícitas y explícitas.

Cuerpo del texto

La perspectiva teórica metodológica

Uno de los argumentos de los cuales partimos afirma que los procesos humanos,

las funciones psicológicas superiores, son funciones mediadas (Vigotski, 1934; Bruner, 1996). Para esto una metodología no estándar nos habilita a comprender la problemática planteada.

La perspectiva teórica metodológica que vertebra, fundamenta y orienta las decisiones fundamentales a tomar en la presente investigación se nutre, de manera puntual, en un enfoque psicopedagógico o, si se prefiere, en una psicología pedagógica constructivista, histórica cultural (Vigotski, 1934; Bruner, 1996). Desde este posicionamiento conformamos el problema, construimos el objeto de estudio, adecuamos los métodos para la probanza empírica de nuestras hipótesis de trabajo y abordamos el análisis, las interpretaciones y la formulación de conclusiones.

En esta indagación hemos puesto el foco en describir e interpretar lo común compartido objetivado en la cultura letrada institucional y materializado en documentos institucionales que organizan un diseño curricular. Para esto, desde un posicionamiento hermenéutico, hemos articulado las interpretaciones desde los planes de estudio de carreras vinculadas a la educación en tensión con programas específicos. Se han construido categorías que permitieron comprender supuestos ontológicos y gnoseológicos (tipo de currículo, estructura del plan, formatos pedagógicos, tipos de contenidos, etc.).

Nos interesa observar y estudiar ciertos textos académicos -en particular planes de estudio y programas- y la propia psicología inherente a los mismos. Estos textos y sus circunstancias de creación y utilización son considerados como

obras pedagógicas. Nos ocupamos, por lo tanto, de la psicología de un objeto psicopedagógico o, dicho de otro modo, de un instrumento psicotecnológico utilizado para enseñar, para transmitir y para aprender, apropiarse y/o construir conocimientos, significados o sentidos. Desde la perspectiva teórica adoptada, una de las hipótesis de trabajo que se sostiene es que estas obras psicopedagógicas, planes de estudio y programas con diversos formatos, son instrumentos que intervienen, en algún sentido, en la organización de las funciones psicológicas del estudiantado. En el caso que nos ocupa, en los procesos de interpretación y comprensión de textos académicos.

Estudiar las entidades culturales en cuanto instrumentos psicopedagógicos nos empuja a conocimientos contruidos en los campos disciplinarios de la psicología, pedagogía, lingüística, antropología e historia, como más relevantes. Y dentro de esos campos aquellos conocimientos que emergen desde perspectivas metodológicas que sustentan una investigación objetiva, materialista dialéctica o constructivista.

Planes de estudio y programas de carreras universitarias: unidades de información y análisis

Tal como hemos señalado anteriormente, el complejo mediacional -corpus psicopedagógico- de la propuesta académica institucional aparece objetivado, en planes de estudio y programas. Esas entidades culturales (textos), con sus particularidades e idiosincrasias, en tanto objetos complejos multidimensionales, son un conjunto de enunciados que refieren a formatos para

leer y estudiar y a prácticas asociadas. Dan cuenta del pensamiento de los autores y constituyen su materialización y objetivación. Tienen un estatuto semiótico, son signos de entidades que constituyen referentes. Esos “signos-ideas” no son individuales sino producto de discursos producidos en el marco de interacciones sociales y por lo tanto presentan siempre un carácter dialógico, se inscriben en un horizonte social y se dirigen a un auditorio social: “...toda palabra comprende dos fases. Está determinada tanto por el hecho de que procede de alguien como por el hecho de que está dirigida hacia alguien. Constituye justamente el producto de una interacción del locutor y del auditor” (Voloshinov, 1930).

Además, en circunstancias históricas, que no dejan de ser sociopolíticas, condicionan, modelan y conforman el desarrollo de los modos no solo de pensar-argumentar-comprender sino también de sentir-animarse y de proceder. Dicho de otro modo, la cultura institucional letrada organiza a nivel macro las referencias compartidas que facilitan las figuras retóricas, los procesos de conocimiento y de reflexión crítica esenciales en las disciplinas humanísticas y en las ciencias. ¿Cómo está organizado ese universo simbólico académico? ¿Cuál es el lugar asignado a los estudiantes en la propuesta simbólica (o semiótica)? ¿Cuáles son las reglas de participación de los docentes?

El trabajo con los textos (documentos) se sostiene en un método inductivo. Pero la inducción sobre el estudio y análisis de lo específicamente individual se realiza sobre la base de un principio general.

Es decir, el análisis de cada uno de los planes de estudios y programas seleccionados, constituyen un medio para llegar a mecanismos de las formas de una trama macrosimbólica que sostienen e inspiran los procesos de enseñanza y de aprendizaje. El estudio contribuye a desentrañar criterios y procedimientos de selección, organización y secuenciación de contenidos y procedimientos para el logro de los objetivos propuestos en la formación académica en cada una de las carreras objeto de indagación.

Pautas para el análisis de planes de estudios

Recordemos que la presente investigación pretende indagar y construir conocimientos acerca de los componentes y procedimientos institucionales que organizan, ponen en funcionamiento y habilitan los procesos de lectura o interpretación de textos escritos considerados relevantes en la formación de profesionales para diversos tipos de intervención en el campo de la educación (cientistas de la educación, psicólogas-psicólogos y psicopedagogas-psicopedagogos).

Se seleccionaron los planes de estudios de tres carreras universitarias que se dictan en la ciudad de Rosario (Santa Fe): Licenciatura en Ciencias de la Educación UNR, Psicología UNR y Licenciatura en Psicopedagogía UGR.

El criterio que se tuvo en cuenta para la selección de las carreras fue la relación que, en cada una ellas y en distintos aspectos y momentos, se establece entre conocimientos provenientes de los campos disciplinarios de la psicología,

pedagogía y psicopedagogía. Asimismo, los programas seleccionados para el análisis son aquellos relacionados con espacios curriculares o asignaturas cuyos contenidos tienen que ver con la enseñanza y adquisición de conocimientos psicológicos y/o psicopedagógicos.

Se realiza el estudio y análisis de los siguientes documentos:

- a) Planes de estudio o diseños curriculares vigentes al momento de la investigación.
- b) Otros documentos o información de políticas institucionales que estén relacionados con la organización curricular y que pueden dar cuenta de lineamientos sobre la cultura escrita de la institución. En este caso pueden ser documentos anexos relacionados con modificaciones al plan de estudios. También información que aparece en las páginas web de cada institución y que dan cuenta de programas u otros servicios que se relacionan con el plan de estudios (ejemplo: tutorías, cursos o actividades de ingreso, etc.).

Al trabajar con información documental tenemos en cuenta la diferencia entre lo que se denomina el currículo prescripto y el currículo en acción. En la investigación, y particularmente en este componente del análisis, se considera el currículo prescripto objetivado en un texto que tiene calidad de documento institucional. Es importante indicar las resoluciones y fechas de aprobación institucional de todos los documentos consultados.

La búsqueda de conocimientos sobre los fundamentos, finalidades, estructura y organización de los planes de estudios está orientada por una conjetura principal: consideramos que el plan de estudio de una carrera constituye un primer nivel de organización institucional que, en cierta medida y en diferentes modalidades, con un mayor o menor grado de explicitación, condicionarán los procesos de lectura (interpretación) y escritura en las propuestas de enseñanza y de adquisición de los conocimientos. En cada plan, acorde a las finalidades y objetivos que se persiguen en la formación, subyacen conjeturas básicas que actuarían como conjeturas que orientan la selección y jerarquización de los textos que se proponen, así como la lectura.

Algunos de los componentes para tener en cuenta en esta dimensión de análisis:

1. La estructura curricular es (Wigdorovitz, 2016):
 - a) Por asignaturas.
 - b) Por disciplinas.
 - c) Por grupos de asignaturas.
 - d) Por ciclos.
 - e) Por columnas.
 - » Está explicitada con claridad en el documento.
 - » Está justificada, fundamentada.
 - » Plantea etapas sucesivas de formación. Como las

nombra: Básica, General, Complementaria, Superior, Profesional, Especialización, etc.

- » Tiene un enfoque disciplinario, multidisciplinario, interdisciplinario. Está explicitado y justificado el enfoque.
2. Considerar los objetivos de la carrera y el perfil profesional propuesto. Analizar el grado de coherencia con la estructura curricular y los contenidos propuestos en el plan.
 3. En el análisis del plan de estudios, un componente importante a considerar es cómo se piensa el conocimiento en cuestión, su organización, transmisión y construcción. En este sentido:
 - » ¿Predomina una perspectiva analítica, segmentada, secuencial, graduada y acumulativa? o, por el contrario, ¿se da lugar a perspectivas globalizantes, integradoras, problematizadoras? ¿O se reconoce una mezcla donde conviven ambas perspectivas? ¿Cómo se evidencian en la organización curricular estas lógicas del conocimiento?
 - » La estructura del plan de estudio se puede inferir a:
 - a) Un modelo tradicional de transmisión del conocimiento y de la formación donde predomina un enfoque más directivo y expositivo por parte de los docentes que sugiere una actitud más

receptiva y de repetición por parte del estudiantado.

- b) Un modelo alternativo que propone espacios curriculares con la intención de promover o habilitar una mayor participación del estudiantado, ya sea con un enfoque de problematización, de mayor producción grupal y más abierto en la conducción por parte de los docentes.
 - c) Una mezcla de modelos que conviven. Es importante precisar cómo queda reflejado en el plan.
4. Analizar los nombres propuestos en la organización de contenidos (núcleos, áreas, asignaturas, otras)
 - » Prescribe “contenidos mínimos”. Queda explicitado qué se entiende por “contenidos mínimos”.
 - » El nombre propuesto identifica la naturaleza de los contenidos.
 - » Los contenidos siguen algún orden en su formulación.
 5. La formación teórica y la formación práctica. Cómo aparece indicada en el plan. Es esperable que en todos los planes de estudios se expliciten las dos grandes vías para la formación, acceso a la información y construcción de los conocimientos:
 - (a) Formación Teórica. Relacionada con la relación conocimiento y el lenguaje, el discurso, lo lingüístico o la textualidad. Las teorías, la conceptualización indicada en el plan como formación teórica o teórico-práctica; (b) Formación Práctica. Relacionada con los conocimientos que están fuertemente condicionados con la experiencia vivencias y la realización efectiva de actividades, tareas y proyectos de diversa índole que devienen en productos tangibles.
 6. La carga horaria asignada. Interesa conocer cómo aparecen indicadas y diferenciadas en el plan de estudios. Si se indica carga horaria asignada a cada una de ellas, el porcentaje y la distribución en los distintos momentos de la formación. De ser posible diferenciar asignaturas o espacios con mayor o menor densidad textual y carga teórica. Los nombres de las asignaturas y los contenidos mínimos son indicadores para tener en cuenta en esta diferenciación.
 7. Si se toma como referencia la asignatura (puede valer para otro formato), es importante indicar:

Si se explicita qué se entiende por asignatura o que se puede inferir por tal con algunos indicadores presentes en el documento. En cada asignatura (o espacio curricular) establecer:

 - » Si es obligatoria, optativa o electiva.
 - » Si es teórica, teórica-práctica, práctica.
 - » Carga horaria asignada diferenciando lo teórico de lo práctico.

- » La secuencia temporal dentro del calendario académico: cuatrimestral, anual u otra indicación. Ejemplo: leer supone tiempo ¿En qué tiempo se prevé leer lo que se propone? Luego esto aparecerá indicado con mayor precisión en los Programas.
 - » Régimen de correlatividades. Permite mostrar un recorrido académico bajo el supuesto semántico–comprensivo–significativo. Qué características tiene, cómo se enlazan entre sí las asignaturas en ese recorrido.
8. Los currículos universitarios oscilan entre una mayor o menor estandarización y flexibilización. Si es posible, diferenciar si se adecua a pautas de estandarización o si por el contrario presenta pautas de flexibilización. En este último caso el plan de estudios habilita a una construcción dinámica y singular del currículo concreto o el que se produce en la acción.
 9. Apreciar si el currículo o plan de estudios de la carrera permite la formación de profesionales e investigadores capaces de abordar la problemática central de la profesión desde distintos enfoques teóricos y prácticos; de interrogarse sobre el valor científico y social de sus conocimientos, de proponer prácticas frente a situaciones diversas y ámbitos emergentes, dispuestos a considerar su profesión como una tarea de formación y actualización permanente y rigurosos en el cumplimiento de los principios y normas de la ética profesional.

Pautas para el análisis de programas / asignaturas

Los programas, al igual que los planes de estudios, son documentos, productos textuales, elaborados por procedimientos singulares, en las culturas institucionales de las cuales emergen y a las cuales representan. Se los considera formando parte de los discursos institucionales. Por lo tanto, en estos encontramos un componente y/o estrato de significación que guardan un vínculo estrecho con el plan de estudio. Los programas aportan elementos para estudiar, en una buena medida, la matriz cultural institucional académica que orientará y condicionará un primer nivel de construcción de sentido de los agentes institucionales, principalmente, docentes–investigadores y estudiantes. Creo que el programa se diferencia de lo que algunos autores (Steiman, 2008) denominan proyecto de cátedra¹.

Al trabajar con los programas tenemos en cuenta, al igual que lo realizado con los planes de estudio, la diferencia entre el documento o programa prescrito y el programa en acción. El programa prescrito está objetivado en un texto que tiene calidad de documento institucional. Con la expresión “programa en acción”, se indica el desarrollo de las actividades de enseñanza, de apropiación y producción de conocimientos, a través de actividades diversas y pertinentes a los contenidos que se abordan, situadas

1 “...un proyecto de cátedra no se confecciona antes de haber conocido a ese grupo. Quiero decir que un proyecto de cátedra se “entrega” después de haber tenido un par de clases” (Steiman, 2008, p. 59).

en contextos concretos y factibles de precisión.

En la investigación se considera el programa prescrito analizándolo como una producción escrita cuya función, estructura o modo de redacción están determinadas por las autoridades institucionales de conducción, gestión y docencia. Como documento escrito tiene un valor legal dentro de la administración universitaria (contrato administrativo-académico) utilizado para evaluar, acreditar y certificar. Asimismo, tiene un valor pedagógico en tanto indica, pone señas (enseña), guía, orienta el estudio sobre el tema, el proceso de apropiación de conocimientos o de los aprendizajes inherentes. En su escritura pueden aparecer entremezcladas las “voces” institucionales (normativas de elaboración sobre acuerdos formales) y las “voces” de los docentes quienes al confeccionarlos dejarían sus marcas particulares. El programa puede ser visualizado como una “polifonía de voces” (Bajtín)².

El nombre de la asignatura, los fundamentos, los contenidos, la bibliografía y otros componentes que se detallan a continuación posibilitan, en buena medida, anticipar los significados que se quieren destacar o poner de relieve bajo el paraguas semántico del nombre de esta. Hace posible reconocer coherencias e incoherencias en la construcción del programa y de la predominancia o

coordinación del sentido administrativo y pedagógico del mismo.

La institución suele adoptar un formato estándar para la presentación de los programas (voz institucional con distinto grado de responsabilidad e injerencia: Decanato / CS / Ministerio-CONEAU) con mayor o menor injerencia en la organización de este. No obstante, la forma como está redactado, la intención comunicativa que se infiere del mismo: ¿Qué se quiere conseguir con el programa? ¿Quiénes son los interlocutores imaginados? ¿Para quién está escrito? Se supone que lo escrito en el programa está modelado por la intención docente y que se supone influyen en la interpretación de los destinatarios (quienes estudian y buscan aprender)³. Según la teoría de los actos de habla, propuesta por John Austin (Austin, 1962) y desarrollada también por John Searle, la comunicación humana tiene como objetivo fundamental el conseguir determinados fines por medio del uso de la lengua, de tal modo que la actuación lingüística se compone de una serie de actos encaminados a la consecución de esos fines.

En la investigación se seleccionaron 2 programas por cada una de las carreras, en total 8 programas. Los criterios utilizados para la selección:

- » Asignatura con densidad teórica con predominio de descripción, exposición, argumentación y narración⁴.

2 En el sentido que le da Bajtín, la polifonía consiste en una característica de los textos (programas) que presentan una pluralidad de voces que se corresponden con múltiples conciencias independientes no reducibles entre sí. Los profesores, los autores que referencian y las normas instituidas, por ejemplo.

3 En Investigación anterior se pudo apreciar, en las entrevistas con estudiantes, la importancia y la influencia de la voz de los docentes señalada en las clases que dicta y en la bibliografía que propone como lecturas en el programa.

4 Descripción: se muestra cómo es un “objeto”,

- » Formato pedagógico de asignatura. Predominio de materia, seminario, módulo.
- » Años de experiencia académica alternos: 1°, 3° y 5°-6°.

Componentes de relevancia en esta dimensión de análisis

1. ¿Nombre de la asignatura. La denominación de la asignatura es importante en el análisis interpretativo. Los nombres remiten a una significación, indican aspectos relevantes de los contenidos. Los nombres adquieren una primera significación en el ámbito del lenguaje académico científico ¿Por qué esos nombres y no otros? ¿Qué sugieren dichos nombres al lector / investigador con experticia en la temática? ¿Hay significaciones diversas de dichos nombres en la historia de la disciplina y/o formación profesional? La suposición es que los nombres establecen un paraguas semántico; una primera aproximación a los significados o entendimiento sobre el asunto al que refieren. El universo de significación se sitúa en la cultura académica científica y del campo disciplinario o profesional situado en nuestro país y formando parte de una tradición académica. En algunos casos los nombres elegidos se relacionan con espíritus

epocales y suelen reflejar intereses y conflictos ideológicos, políticos y académicos. Los nombres de las asignaturas están establecidos en el plan de estudios y, por lo tanto, no pueden ser modificados por los docentes. No obstante, a ello se le atribuyen diferentes significaciones y bajo el mismo nombre aparecerán contenidos semejantes, con mayor o mejor aproximación a un significado que se impone en una cultura académica.

2. Ubicación en el plan de estudios. Describir la ubicación de la asignatura en el plan de estudios en relación con el tiempo estimado de cursada, el ciclo en que se encuentra (Básico, Común, Profesional, u otros) y/o el área o espacio disciplinar o interdisciplinar al que pertenece, si es que existiera algún agrupamiento con esta clasificación. Una interrogante que en la indagación podría ser: ¿Cómo se sitúa la asignatura en la trama de asignatura del plan o la malla curricular? Conexiones semánticas-correlacional con otras asignaturas.
3. Fundamentos. Considerar qué es lo que aparece fundamentado. Se entiende por fundamentos: principios, razones o motivos en los que se apoya el programa, lo entran. El recorte disciplinario: ¿Se fundamentan los contenidos seleccionados (disciplinarios, científicos)? ¿Por qué esos contenidos y no otros? Posición en relación con la disciplina o campo de conocimiento: ¿Se evidencia un enfoque teórico predominante en relación con otros

evento o acontecimiento en una secuencia textual incluida por lo general en una exposición o narración. Exposición: se transmite información sobre algún aspecto del asunto que trata. Argumentación: presenta un saber razonado para influir en el pensamiento de quienes escuchan o leen. Narración: contar.

posibles? ¿Se evidencia una toma de posición por un enfoque particular? ¿Se propone una exposición desde diversas perspectivas? ¿Se enuncian distintas perspectivas y se destaca un enfoque teórico metodológico como posición de la cátedra? La posición en relación con los procesos de enseñar y aprender ¿Se fundamenta la concepción sobre el conocimiento su transmisión y adquisición, apropiación, construcción? ¿Cómo se enseñan los contenidos? ¿Cómo vamos a intervenir como docentes para lograr que el estudiantado acceda al conocimiento? ¿Cómo se aprende o se adquiere el conocimiento sobre los contenidos propuestos? ¿Qué tendrían que hacer quienes estudian para aprender para construir conocimientos sobre los temas o cuestiones que se proponen (concepciones sobre la enseñanza, el aprendizaje, el conocimiento)? Esos fundamentos: ¿Reflejan una concepción con la cual la cátedra se identifica o una transcripción de enunciados y argumentos convencionales? Analizar la relación entre los fundamentos del programa con los fundamentos del plan de estudios.

4. Objetivos. Analizar la modalidad adoptada para la formulación de los objetivos. Ejemplo. Objetivos operativos u operacionales promovidos por el conductismo metodológico "... el modelo didáctico tecnológico (más conocido en la docencia como modelo conductista" (Steiman, 2008, p. 35) o expectativas finales de logro, la taxonomía: conceptuales, procedimentales y actitudinales (Coll, 1987).

Analizar objetivos formulados con la interpretación y comprensión de teorías, conceptos y argumentos.

5. Contenidos. Teniendo en cuenta que una de las conjeturas principales de la investigación se ocupa de las condiciones estructurales de la interpretación de los textos argumentativos, resulta importante analizar y establecer inferencias considerando la selección de los contenidos que se presentan en el programa, su organización y secuenciación.
 - » La selección. Analizar: (a) La relación de contenidos del programa–contenidos mínimos o básicos del plan de estudios, si los hubiese. (b) La relación de contenidos con otras asignaturas que aparecen en el plan de estudios (correlativas). (c) La relación con otras asignaturas pertenecientes al mismo campo disciplinario pero que no aparecen correlacionadas en el plan. (d) La estructura lógica-conceptual, si los contenidos seleccionados dan cuenta de la estructura o núcleo central del conocimiento a transmitir. (e) El sentido pragmático profesional-social; la relación de los contenidos con la realidad profesional y con el momento histórico: ¿la selección propuesta provee de herramientas para interpretar y comprender situaciones concretas actuales relacionadas con el campo profesional?
 - » La organización. ¿Cómo se agrupan? ¿Cómo se organiza la presentación en el programa? El

concepto de unidades didácticas: “...consiste en una agrupación coherente e interrelacionada de contenidos en torno a una idea-eje” (Steiman, 2008). Puede considerarse como una unidad temática (de significado-sentido) entendida como la agrupación de los contenidos de la asignatura siguiendo un orden de estructuración. ¿La organización considera un enfoque disciplinario, multidisciplinario, y/o interdisciplinario? Si se considera lo disciplinario, ¿cuáles son los criterios inherentes a la disciplina que se tienen en cuenta? Observar la relación con el título de la disciplina.

Consideramos importante analizar la relación parte-todo en la organización de los contenidos que se presentan en el programa: (a) Si se brinda al estudiante alguna idea de la estructura generativa de la materia, tema o asunto en cuestión. La materia, tema, asunto, puede ser una tarea práctica o una teoría; o, (b) Si en la organización de los contenidos se hace énfasis en una exposición -más o menos exhaustiva- de conceptos, categorías y enunciados que se consideran básicos con desconocimiento o referencia a posteriori de la estructura generativa.

- » Secuenciación. Se considera la secuenciación de contenidos propuesta en el programa. Entendida como serie de acontecimientos que guardan algún tipo de relación entre sí. ¿Qué es lo que se enseña primero del asunto o tema? Se supone que en la propuesta de secuenciación de la enseñanza subyace una

concepción de cómo se apprehenden los contenidos -conocimientos- propuestos. Implica una concepción acerca de cómo se conoce o cómo se aprende el contenido propuesto. Esto puede estar explícito o implícito -se infiere-. Así, la asignatura con su nombre identifica el todo, que se aborda para su enseñanza, estudio o aprendizaje en unidades temáticas distribuidas en una temporalidad. Dicha distribución sigue un orden que en sus variaciones extremas va de las partes al todo o del todo a las partes en continua tensión. El tema como totalidad y en sus partes es enseñado y estudiado en una temporalidad prevista.

En la historia de la educación formal, al menos en la cultura occidental, es posible reconocer dos grandes tradiciones, con sus diversas variantes o variaciones, en cuanto a cómo se debe proceder para conocer los fenómenos naturales y los humanos. Se corresponden con sendas perspectivas epistemológicas, ontológicas, metodológicas y sus correlatos científicos y pedagógicos y que hemos identificado con las metáforas de una escalera ascendente y de una espiral recurrente (Temporetti, 2014). En el núcleo de significado del enfoque tradicional, clásico, lo que se suele identificar como “matriz escolar” fundacional, las tareas, procesos, mecanismos y tecnologías del enseñar, educar, formar, aprender y conocer, se

construyeron sobre los argumentos y saberes filosóficos, científicos y pedagógicos de la llamada ilustración racional y empirista. En esta orientación la secuenciación para enseñar y para aprender está marcada por el siguiente criterio general: la adquisición de conocimiento, y por añadidura su enseñanza, va de lo simple a lo complejo, de la parte al todo, de lo concreto a lo abstracto y de lo próximo a lo lejano. Y este proceso sigue una secuencia graduada, paso a paso, acumulativa. Esta orientación, que se transformó en uno de los mandamientos fundamentales de la educación formal, fue observada, criticada y confrontada por numerosos pensadores y pedagogos europeos y americanos desde finales del siglo XVIII hasta la actualidad.

Bruner (1959, 1996) propuso que la planificación, organización y secuenciación del plan de estudios, programa o planificación curricular debería inspirarse en una teoría del conocimiento que concibe al mismo como un movimiento espiralado o en espiral, una espiral recurrente. Afirmó que el programa o currículo, debía facilitar a los y las estudiantes la revisión continua de los conceptos, ideas, representaciones, conjeturas y / o argumentos básicos que se decidan enseñar. De este modo se incrementan los vínculos y conexiones que permiten avanzar en la comprensión de los

objetos de conocimiento. Un plan de estudios en espiral vincula conocimientos y saberes de forma creciente posibilitando las síntesis comprensivas a través de revisiones, resignificaciones y reconstrucciones a través del tiempo. Se parte de la conjetura según la cual al enseñar y estudiar una materia se empieza por una explicación y comprensión intuitiva y luego se vuelve a una explicación y comprensión más formal y mejor estructurada. Quienes estudian o aprenden de este modo logran un adecuado dominio del tema o la materia en todo su poder generativo, con tantos reciclajes como sean necesarios. Este es el sentido de la famosa expresión que Bruner formuló hacia 1960 y que provocó tanta discusión: “Cualquier materia se puede enseñar a cualquier edad de alguna manera honesta”. La proposición descansa sobre una verdad aún más profunda de que cualquier dominio de conocimiento se puede construir a niveles variados de abstracción o complejidad.

6. Carga horaria. Crédito académico. La temporalidad se suele medir en horas, denominadas horas cátedra u horas lectivas ¿Cuánto mide una hora cátedra? La hora tradicional fue de 40 minutos. En la universidad la hora cátedra se considera de 60 minutos. Por otro lado, la carga horaria se diferencia entre anual, cuatrimestral y semanal. En relación con esta “unidad de medida” se sitúa el denominado “crédito académico”.

En nuestro país el cálculo está basado en el número de horas de clases desarrolladas por quien ejerce la docencia, de tal forma que 1 crédito académico equivale a 10 horas clases. Se pone el foco de la medición (valoración) en la enseñanza o transmisión docente con independencia de la comprensión o apropiación del conocimiento que realicen los estudiantes (aprendizaje). Los tiempos que los estudiantes dedicaban a leer, comprender, etc., quedaban fuera de la cuantificación / medición. En este modelo los tiempos necesarios para el estudio los regula cada estudiante en función de una diversidad de variables que tiene que recomponer. Hay numerosas actividades docentes tales como tutorías u otros acompañamientos que no suelen estar contemplados ni en el plan de estudios ni en los programas y forman parte de la cultura académica institucional.

En la reforma europea de la educación superior el sistema de créditos, conocido como ECTS (European Credits Transfer System) oscila entre 25 / 30 horas. Es la unidad de medida del haber académico que representa la cantidad de trabajo de quienes estudian para cumplir los objetivos del programa de estudios. En esta unidad de medida se integran las enseñanzas teóricas y prácticas, así como otras actividades académicas dirigidas, con inclusión de las horas de estudio y de trabajo a realizar para alcanzar los objetivos formativos propios de cada una de las asignaturas. Esto condujo a la imposición, desde la Comunidad

Europea, de las concepciones filosóficas, epistemológicas, psicológicas y pedagógicas, etc., sobre las cuales se debían reformular, de ahí en más, los planes de estudios y los programas o proyectos docentes. Se instaló un nuevo paradigma en la formación superior centrado en el aprendizaje del o la estudiante y relegando a un segundo plano la enseñanza, la clase en general y en particular la tradicional clase magistral universitaria. Incluso se comenzó a sustituir la voz enseñar por facilitar, guiar, motivar, orientar... Ese movimiento semántico de docente a facilitador. Señalo esto para ejemplificar cómo una discusión sobre el haber o crédito académico comporta una discusión sobre el modelo educativo, que, partiendo de determinados supuestos y principios, orientan las programaciones y metodologías del enseñar y del aprender y conduce a ordenar, regular y/o revisar la tarea docente y los significados sobre el educar. Surge una interesante discusión entre estos dos modelos, sus variaciones y adecuaciones locales, situados en un contexto histórico cultural factible de ser estudiado objetivamente.

7. Formato pedagógico. Identificar la orientación pedagógica -formato- que se propone para el espacio curricular y si aparecen indicadores sobre la concepción de aprendizaje -enseñanza y aprendizaje- relacionada con la propuesta de formato elegida. Los formatos pedagógicos o espacios curriculares son varios y diversos. Su selección y utilización suele estar estrechamente

relacionada con las intenciones educativas. Los utilizados con mayor frecuencia son: materia-clase expositiva; seminario, taller, laboratorio, trabajo de campo, módulo, proyecto, etc. Teniendo en cuenta los objetivos de la investigación es importante analizar los formatos teniendo en cuenta la mayor o menor participación de los estudiantes en el proceso de adquisición y construcción de conocimientos relacionados con la producción textual y la comprensión de teorías y conceptos.

8. Diferenciación entre teórico y práctico. Es esperable que en los programas se expliciten, en mayor o menor medida, las dos grandes vías por las cuales suele transitar la formación, el acceso a la información y construcción de los conocimientos: (a) Lo lingüístico o la textualidad. Por lo general indicado en el plan como formación teórica y, en algunas circunstancias, como teórico-práctica. (b) La experiencia de realización-resolución de tareas, problemas, proyectos de diversa índole, por lo general, indicada en el plan como formación práctica. Si tenemos en cuenta la distinción realizada por la CONEAU, utilizada en los procesos de acreditación de carreras de grado y posgrado, en la formación práctica se diferencia entre: (a) prácticas que devienen en la producción de productos tangibles de diversa naturaleza y que están incluidas o forman parte de los contenidos-actividades de las asignaturas, y (b) prácticas profesionales supervisadas (PPS) que por lo general conforman un espacio

curricular (asignatura) diferenciado en el plan. Las actividades de lectura -interpretación- comprensión de textos se las considera teórico-prácticas. Interesa conocer si en los programas analizados: (a) Aparece indicada la diferencia teórica y/o práctico y si se indica asimismo la carga horaria asignada a cada una de ellas. (b) Si estas indicaciones se corresponden con lo prescripto en el plan de estudio.

9. Bibliografía. Describir y analizar la escritura de la Bibliografía. Tipo de Textos indicados: Libros. Capítulos de libros. Libros de autor único. Libro de compilador (es). Artículos científicos y/o académicos (publicación en revistas, anuarios, etc.). Artículos de Cátedra, Documentos de cátedra, Materiales multimediales, etc.

¿Cómo se escribe la bibliografía? Sigue algún tipo de normativa. ¿Cómo aparece en el Programa? Orden que se evidencia. Al finalizar el programa, por unidades temáticas, etc., diferencia, por ejemplo: principal, básica, obligatoria y secundaria o complementaria, optativa o no aparece ninguna diferenciación. Aparecen indicaciones en cuanto al uso de la bibliografía. Indicaciones sobre digitalización de la bibliografía o algún componente de esta. Considerar lenguaje inclusivo (cuestión epocal o problemática emergente).

10. Metodología. Conocer las actividades de enseñanza y de aprendizajes que se proyecta realizar. La metodología

está relacionada con el o los formatos pedagógicos elegidos. Identificar -inferir- las actividades y tiempos relacionados con la lectura. Identificar -inferir- tiempos para “estudiar” considerando las evaluaciones previstas tanto para regularizar, promocionar o acceder a “examen” de la “materia” o espacio curricular. Por ejemplo, si se establecen plazos para: entrega de trabajos, evaluaciones “parciales”.

11. Evaluación. Conocer la propuesta de evaluación del espacio curricular⁵ ¿Cómo se evalúa? ¿De qué manera, quienes evalúan, emiten los juicios de valor? Si se explicitan los criterios a tener en cuenta para decidir la aprobación. Focalizar en el proceso de evaluación relacionado con la lectura de textos académicos científicos. Analizar las relaciones posibles entre la forma de evaluar y la interpretación-comprensión de textos. Evaluación sobre la estructura de una teoría, sobre sistemas conceptuales a los que se les atribuye mayor o menor grado de univocidad. ¿Cómo se los evalúa? ¿Qué actividades se realizan para contrastar la comprensión de los estudiantes con las interpretaciones de los docentes mediados por

5 Observación importante. Considero importante explicitar, para reducir el margen de ambigüedad, los conceptos de evaluar, calificar, acreditar y certificar. Evaluar: Emitir juicios de valor en relación con contenidos precisos consensuados y legitimados en el programa. Calificar: Ubicar en una escala convencional numérica (1-10), conceptual (insuficiente, aprobado, bueno, muy bueno, distinguido, sobresaliente) o ambas. Acreditar: Reconocimiento institucional de logros, adquisiciones o aprendizajes de los estudiantes. Certificar: Se hace constar por escrito la calificación, medida o cualidad de la evaluación que justifica o prueba la acreditación.

los textos de referencia? ¿Cómo emiten los juicios evaluativos los docentes? ¿Cuáles son las técnicas o procedimientos que utilizan? Las respuestas a este tipo de pregunta, ¿se pueden inferir de lo escrito en el programa? Reflexionar sobre el tratamiento que se le da a la evaluación en el programa debido a que es una de las situaciones-momentos donde la asimetría, las relaciones de poder muestran con mayor claridad los vínculos entre un modo de promover la adquisición de significados y el ejercicio de la autoridad docente.

Es posible aventurar una conjetura según la cual los modos de evaluar, en buena medida, están estrechamente relacionados con los de enseñar y las representaciones, creencias o concepciones, más o menos explícitas, sobre el aprendizaje o los procesos de adquisición de los conocimientos. Aunque está la afirmación, habría que revisar en el análisis del programa como un todo estructurado donde se aprecie la coherencia o no interna entre los diferentes componentes.

12. Equipo de Cátedra. Cantidad de profesores. Cargos y dedicación en relación con la cantidad estimada de estudiantes. Vínculos con actividades de formación docente y de investigación o con la producción de conocimientos como equipo-grupo. Ejemplo: Seminario de formación de cátedra; actividades de investigación y relación con contenidos y / o actividades docentes de la asignatura.

Es necesario recordar que el objeto de estudio de la investigación está

estrechamente relacionado con la lectura y comprensión de los textos académicos científicos; la lectura como vía de acceso al conocimiento. Por lo cual el foco del análisis debería estar puesto en la formación teórica reconsiderando la relación entre: fundamentos–finalidades y / u objetivos – bibliografía del Programa: ¿Aparecen indicadores explícitos en relación con la formación teórica? ¿Cómo está planteada la formación teórica? ¿Se enseñan teorías? ¿Cuáles? ¿Predomina la enseñanza de conceptos? Observar con preferencia las relaciones: conceptos–categorías y teoría–sistema teórico; teoría–sistema teórico y metodología.

Análisis de los programas. Bloques semánticos– interpretables (Segundo nivel de análisis)

A los efectos de sistematizar y acotar el análisis hermenéutico de los programas, en un segundo nivel de análisis, se establecieron relaciones entre los siguientes componentes:

I) Nombre de la asignatura | Fundamentación | Contenidos

En Fundamentación, diferenciar: (a) Objeto estudio, fundamentos epistemológicos. (b) Modelo enseñanza y apropiación de conocimientos, fundamentos pedagógicos y/o psicopedagógicos. (c) Profesión, fundamentos en relación con la formación profesional.

II) Bibliografía | Contenidos | Objetivos

En Bibliografía, focalizar el análisis teniendo en cuenta la relación con los contenidos – objetivos.

III) Formato pedagógico | Contenidos | Actividades de enseñanza y aprendizaje

IV) Carga horaria y crédito académico | Bibliografía | Relación docentes–estudiantes

CH y CA son los tiempos que se dedican a la enseñanza, aprendizaje y estudio hasta alcanzar las instancias de evaluación – calificación que estén previstas en el programa. Regularización. Promoción sin examen. Examen final.

Conclusiones preliminares

Programas de autor. La elaboración de los programas queda bajo la responsabilidad exclusiva de quienes han sido designados como docentes titulares. Hay apertura a una participación secundaria a integrantes de la cátedra.

- Los programas analizados responden a una concepción tradicional de la enseñanza de carácter expositivo–receptivo y acumulativo del conocimiento.
- Predominio del formato materia/clase tradicional, previendo en algunos casos dinámicas de trabajo en pequeños grupos.
- Los contenidos se presentan por lo general como un listado de temas–conceptos sin articulaciones precisas con los cuerpos teóricos.

- Se descuida la fundamentación. No se explicitan con claridad principios, razones en los que se apoya el programa. Ejemplo: fundamentos epistemológicos de la materia, del proceso de enseñanza y aprendizaje, criterios de selección de contenidos y relación entre asignatura y carrera.
- En todos los casos la cantidad de bibliografía propuesta excede los tiempos previstos para el cursado y la evaluación. No aparecen indicaciones en relación con la lectura.

Todo lo cual permite suponer que los programas no son elaborados como una herramienta en el proceso de enseñanza; no se considera que puedan adquirir el carácter de un contrato pedagógico razonado entre docentes y estudiantes.

Referencias

13. Bruner, J. (1996). *La educación puerta de la cultura*. Visor.
14. Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Fondo de Cultura Económica.
15. Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 355-381.
16. Marin, M. (2006). *Alfabetización académica temprana. Lectura y vida*. Argentina.
17. Solé, I. (2004). Leer y escribir en la educación superior. Ponencia presentada. I Congreso Internacional "Educación lenguaje y Sociedad". Argentina.
18. Temporetti, F. y Corvalán, F. (2016). La utilización de los conocimientos científicos y lingüísticos en la interpretación de textos académicos. *Revista Aula Universitaria*, 18.
19. Temporetti, F., Madile, O., Corvalán, F. Nicolau, B., y Nicolau, M. (2012). La lectura y comprensión de textos científicos y académicos en la formación de estudiantes de psicopedagogía. *Revista Pilquen. Sección Psicopedagogía*, 9, 1-12.
20. Vigotski, L. (1934). *Pensamiento y Habla*. Editorial Colihue.
21. Voloshinov, V. (1930). *El marxismo y la filosofía del lenguaje*. Ediciones Godot.
22. Wigdorovitz, A. (2016). Tendencias y formatos en el currículo universitario. *Itinerarios educativos*, 9, 59-87.

GAMIFICACIÓN EDUCATIVA Y DIMENSIÓN AFECTIVA DEL ESTUDIANTADO: MÁS QUE MOTIVACIÓN EXTRÍNSECA

Fátima Renée Suárez Baeza*

Resumen

Introducción: la gamificación es una tendencia que se ha puesto en boga en diferentes sectores, incluyendo el educativo, en el cual las investigaciones se han focalizado mayormente en los principios del diseño y la motivación del estudiante, arrojando en general resultados positivos en los ambientes de aprendizaje. En ese mismo sentido, al ser un tema de interés creciente, resulta necesario considerar aristas poco exploradas como son los factores emocionales. **Objetivo:** indagar la manera como las estrategias de gamificación inciden en la dimensión afectiva de un grupo de estudiantes universitarios. **Métodos:** corresponde a un estudio de caso bajo el enfoque cualitativo, el cual se desarrolló en una institución particular del poniente de la ciudad de Mérida que ofrece la Licenciatura en Educación en la modalidad mixta. Para recolectar los datos se realizaron observaciones, entrevistas grupales e individuales. **Resultados:** entre los principales hallazgos destaca que la experiencia del curso gamificado resultó ser un espacio liberador, en el cual el estudiantado conectaba sus emociones con su intelecto, escapando de forma momentánea de la rutina y del estrés diario que les ocasiona el combinar la escuela y el trabajo. **Conclusión:** las estrategias de gamificación promovieron la deconstrucción de las formas de sentir, aprender y vincularse en el aula.

Palabras clave: Gamificación, motivación, afectividad, educación superior.

* Facultad de Educación, Universidad Autónoma de Yucatán, fatima.suarez@correo.uady.mx, <https://orcid.org/0000-0002-8313-8202>

EDUCATIONAL GAMIFICATION AND AFFECTIVE DIMENSION OF STUDENTS: MORE THAN EXTRINSIC MOTIVATION

Abstract

Introduction: gamification is a trend that has become popular in different sectors, including education, in which research has focused mainly on the principles of design and student motivation, generally yielding positive results in learning environments. In the same sense, being a topic of growing interest, it is necessary to consider little explored edges such as emotional factors. **Objective:** to investigate the way in which gamification strategies affect the affective dimension of a group of university students. **Methods:** it corresponds to a case study under the qualitative approach, which was developed in a private institution in the west of the city of Mérida that offers the bachelor's degree in Education in the mixed modality, to collect the data observations, group and individual were carried out. **Results:** among the main findings, it stands out that the experience of the gamified course turned out to be a liberating space, in which the students connected their emotions with their intellect, escaping momentarily from the routine and daily stress caused by combining school and the job. Conclusion: gamification strategies promoted the deconstruction of the ways of feeling, learning and bonding in the classroom.

Keywords: Gamification, motivation, affectivity, higher education.

GAMIFICAÇÃO EDUCACIONAL E DIMENSÃO AFETIVA DO ALUNO: MAIS QUE MOTIVAÇÃO EXTRÍNSECA

Resumo

Introdução: a gamificação é uma tendência que vem se popularizando em diversos setores, inclusive na educação, em que as pesquisas têm se concentrado principalmente nos princípios do design e na motivação do aluno, geralmente trazendo resultados positivos em ambientes de aprendizagem. de crescente interesse, é preciso considerar arestas pouco exploradas como os fatores emocionais. **Objetivo:** investigar a forma como as estratégias de gamificação afetam a dimensão afetiva de um grupo de universitários. **Métodos:** corresponde a um estudo de caso sob a abordagem qualitativa, que foi desenvolvido em uma instituição privada no oeste da cidade de Mérida que oferece o Bacharelado em Educação na modalidade mista, para coletar os dados realizaram-se observações, entrevistas grupais e individuais. **Conclusão:** as estratégias de gamificação promoveram a desconstrução das formas de sentir, aprender e criar vínculos em sala de aula.

Palavras-chave: Gamificação, motivação, afetividade, ensino superior.

Introducción

Hoy en día, las instituciones escolares se enfrentan a problemáticas como la falta de motivación y compromiso del alumnado, ambientes negativos en el contexto escolar y discordancia entre el método de enseñanza y la forma de aprender de los estudiantes actuales. En ese mismo tenor, se requiere valorar la efectividad de las estrategias y los roles empleados, así como atreverse a deconstruir las prácticas tradicionales, a fin de hacer frente a estas situaciones.

Una tendencia que va ganando popularidad en diferentes sectores, incluyendo el educativo, por su capacidad para impulsar la motivación, es la gamificación. Sin embargo, aún existen dudas relacionadas con su efectividad y la relación costo-beneficio, por consiguiente diversas investigaciones [1-4] han realizado análisis sobre las tendencias y prácticas de esta, a través de la revisión de la literatura y mapeos sistemáticos en los cuales se evidencia un creciente interés en el tema y resultados positivos en los ambientes de aprendizaje, siendo el enfoque metodológico predominante el cuantitativo; asimismo, señalan la necesidad de aumentar el rigor de las próximas investigaciones, así como considerar aristas que se relacionen con nuevas formas de gamificación, los factores emocionales y los efectos negativos que puede producir en los procesos de enseñanza y aprendizaje, puesto que la literatura científica actual se ha centrado principalmente en los principios del diseño y la motivación del estudiante.

En México, el camino por recorrer en la investigación científica relacionada con la gamificación en la educación superior es aún mayor, tal como lo indica la revisión sistemática realizada por González y Cortés [5], quienes afirman que el número de publicaciones científicas mexicanas es todavía pequeño. Aunado a esto, señalan que la mayoría de ellas son realizadas en instituciones educativas privadas.

En este mismo orden y dirección, el presente estudio resultó oportuno, ya que, teóricamente, contribuye a reducir la insuficiencia declarada por los autores anteriormente mencionados, así como atender una de las líneas de investigación sugeridas, pues abordó la dimensión afectiva desde una metodología con enfoque cualitativo, la cual ha sido poco usada en las investigaciones preexistentes, lo que permitió profundizar en los factores que influyeron en las emociones de los participantes.

La gamificación educativa

En la vida del ser humano, tanto el juego como la lúdica han estado presentes, sin importar el tiempo o la cultura. Es justamente a través del juego como el niño entra en contacto con el mundo, experimenta y desarrolla habilidades y conocimientos. De ahí que García [6] asegure que el juego es el principio fundamental de la pedagogía y el aprendizaje del ser humano, ya que le proporciona reglas y situaciones para alcanzar un fin. Por lo tanto, existe una relación natural entre el juego y el aprendizaje, la cual ha sido incorporada en la escuela desde hace mucho tiempo, principalmente en el nivel básico. Al respecto, Espinosa [7]

señala que el juego está continuamente presente en la primera etapa escolar; sin embargo, según se avanza, el sistema educativo ignora su importancia y lo sustituye progresivamente por actividades formales, alejando al estudiante de elementos motivadores y olvidando el papel de las emociones en el aprendizaje.

En la actualidad, niños y jóvenes experimentan una falta de motivación académica, siendo la invasión de las TIC uno de los probables factores, debido a que las nuevas formas de comunicación han producido una grieta importante, ocasionando que sorprender al estudiante sea una tarea cada vez más compleja [8]. Como resultado de la búsqueda de nuevos métodos de enseñanza que respondan a las necesidades y características de los estudiantes actuales, han surgido diversas técnicas y metodologías como el aprendizaje basado en problemas (ABP), el aula invertida, el aprendizaje basado en juegos y la gamificación, siendo esta última el objeto de estudio del presente trabajo.

La gamificación no solo es un vocablo de moda, es una tecnología emergente en los ámbitos empresarial, marketing y por supuesto el educativo. Gallego et al. (2014) consideraron elementos propuestos por diversos autores para englobarse en una visión holística que permite comprender su esencia, dando como resultado la definición siguiente: “Es el uso de estrategias, modelos, dinámicas, mecánicas y elementos propios de los juegos en contextos ajenos a éstos, con el propósito de transmitir un mensaje o unos contenidos o de cambiar un comportamiento, a través de una

experiencia lúdica que propicie la motivación, la implicación y la diversión”.

En ese sentido, considerando las experiencias en el ámbito educativo, Recio [10] destaca que la gamificación en el aula utiliza situaciones lúdicas o de juego como una vía-herramienta de aprendizaje, en la cual se incluyen elementos como la aceptación de normas, los procesos de socialización, el pensamiento estratégico, el aprendizaje basado en problemas (ABP), las mecánicas de cooperación y oposición, la acción-consecuencia, el rol de cada integrante, el aprender a aprender, el alejarse de la ansiedad ocasionada por los exámenes, la aplicación de destrezas y conocimientos previos, y la constatación de mejora por práctica.

Debido a lo anterior, se visualiza en la gamificación una alternativa para los procesos de enseñanza y aprendizaje en cualquier nivel educativo o modalidad, siempre y cuando su diseño e implementación estén bien fundamentados para que el estudiantado se comprometa y disfrute de su proceso de una forma creativa y divertida en un ambiente de confianza en donde el error no se castiga, sino que se vuelve una oportunidad para el aprendizaje.

La gamificación como factor de la motivación intrínseca

La gamificación educativa es reconocida por elevar la motivación del estudiante; sin embargo, no basta con emplear un sistema de recompensas para que el diseño sea efectivo. Para que el alumno se comprometa se requiere incidir en el interés y la motivación intrínseca.

Al respecto, Egea [11] define al interés como “una emoción con características motivacionales, que explica procesos como la exploración, la resolución de problemas, la creatividad o la adquisición de destrezas”; asimismo, señala que en el área educativa existen tres tipos: (a) el personal, que hace referencia a la preferencia perdurable del estudiante por cierta área o actividad, la cual dirige su conducta a objetivos determinados y le genera disfrute, competencia e implicación; (b) el situacional, que depende de las características de la tarea, los contenidos o las condiciones ambientales, como es el caso de la gamificación, y (c) el psicológico, que resulta de la combinación de los dos anteriores y permite al alumno apropiarse del contenido que llame su atención.

Al respecto, Csikszentmihalyi [12] asegura que las emociones aluden a estados internos de conciencia, por lo que cuando son negativas (tristeza, miedo, ansiedad, aburrimiento) impiden enfocar la atención para afrontar tareas externas debido a que el individuo las requiere para restaurarse y, por el contrario, cuando son positivas (felicidad, fuerza, actitud de alerta) se encauzan hacia la resolución de la actividad de interés.

En la gamificación educativa, la motivación es un elemento clave, por lo que su promoción en los sistemas gamificados debería estar fundamentada en alguna de estas teorías: la teoría de la autodeterminación de Richard Ryan y Edward Deci, la teoría del flujo de Mihaly Csikszentmihalyi y la teoría RAMP de Andrzej Marcewski, siendo esta última la única diseñada propiamente para la gamificación.

Ryan y Deci [13], autores de la teoría de la autodeterminación, definen a la motivación como “la energía, dirección, persistencia y equifinalidad”. En dicha teoría identifican dos tipos: la motivación extrínseca, cuando existe una fuerte coerción externa y la motivación intrínseca, la cual surge por un sentido de compromiso personal sin que sea necesario un reforzamiento externo; de igual modo, señalan a la competencia, la autonomía y la relación como necesidades psicológicas innatas que se deben de satisfacer para poder alcanzar la automotivación.

Por su parte Mihaly Csikszentmihalyi, profesor de psicología y gestión en la Universidad de Claremont, parte de la teoría de la autodeterminación para introducir el concepto de “flujo”, el cual define como el estado óptimo en el que las capacidades de una persona están totalmente enfocadas en superar un reto que puede y disfruta afrontar, desapareciendo la conciencia de sí mismo y la noción del tiempo [12].

Adicionalmente, la teoría del flujo señala que para mantener la atención plena se requiere de tres condiciones: (a) metas claras, (b) retroalimentación relevante y (c) desafíos y capacidades en equilibrio, pues el flujo aparece cuando se produce un equilibrio entre los desafíos de la tarea que se está afrontando y las habilidades de las que se dispone.

Para orientar el diseño de actividades, de forma que permitan alcanzar el flujo, Jackson y Csikszentmihalyi [14] establecen nueve dimensiones fundamentales: (a) equilibrio entre desafío-habilidad, (b) fusión acción-atención, (c) metas

claras, (d) *feedback* sin ambigüedad, (e) concentración en la tarea encomendada, (f) sensación de control, (g) pérdida de conciencia del propio ser, (h) transformación del tiempo y (i) experiencia autotélica. Cabe señalar que cuando un individuo alcanza los nueve componentes tiene la mejor disposición mental para la fluencia.

La teoría RAMP también se origina sobre la base de la teoría de la autodeterminación, pues en ella Marczewski [15] encuentra cuatro impulsores de motivación clave que pueden usarse como cimiento para un buen sistema de gamificación, ya que permiten equilibrar la motivación extrínseca y la motivación intrínseca. Esta teoría establece cuatro ejes, los cuales están presentes en su nombre a manera de acrónimo: *Relatedness* (vínculo) que hace referencia al sentido de pertenencia y conexión con los demás, *Autonomy* (autonomía) que se relaciona con la idea de libertad y la capacidad de explorar el entorno gamificado, *Mastery* (maestría) también conocido como flujo y que alude al proceso de volverse hábil en algo, y *Purpose* (propósito) que conlleva darle un significado a las acciones

La afectividad

La afectividad y las emociones son dos conceptos tan íntimamente ligados que en la cotidianidad pudieran llegar a confundirse y considerarse sinónimos. Al respecto, Colín [16] señala que deben diferenciarse, para lo cual expone que la afectividad es el resultado de las emociones en los seres humanos, en el que está inmerso un proceso de interacción social e influencia hacia otras personas, y

que, por el contrario, las emociones son de carácter intrínseco, es decir, una respuesta individual y subjetiva. Sobre esta base, se infiere que para trabajar en la afectividad se requiere empezar por las emociones.

Según Ekman e Izard, como se citó en Díaz y Flores [17], existen 6 emociones básicas que se pueden manifestar e identificar fácilmente en los seres humanos sin importar su cultura, al igual que en algunos animales. Estas son: la alegría, la tristeza, el miedo, el disgusto, la sorpresa y la ira.

Para Sierra [18], la afectividad es el eslabón perdido de la educación, ya que al ser un proceso de interacción social no se puede enseñar con teoría, sino que debe construirse, día a día, a través de: ambientes, relaciones interpersonales y la forma en la que se siente, percibe y vive; por lo cual padres y educadores solamente pueden fomentar los sentimientos nobles y las emociones sanas a través de la práctica.

En ese sentido, Escalante et al. [19] aseguran que el rol de la afectividad en la educación es relevante para el docente y para el estudiante, puesto que el primero, además de cumplir con su deber en la enseñanza precisa de situaciones en las que pueda intercambiar estímulos afectivos, mientras que para el segundo la relación con sus profesores resulta determinante para predisponerse de cierta forma al trabajo y al logro de sus aprendizajes, ya sea de forma positiva o negativa.

La afectividad se vive de forma diferente en el Nivel Superior, pues a diferencia de otros niveles educativos, se ha minimizado

al privilegiar el aspecto intelectual en la formación de los estudiantes [20, 21] dejando de lado los aspectos relacionados con la formación integral, entre los que se encuentran: el liderazgo, el compañerismo, los aspectos emocionales, la toma de decisiones, el pensamiento crítico, el razonamiento y la creatividad [16]. Esta misma autora señala la presencia de factores emotivos en las interacciones profesores-estudiantes universitarios; asimismo, identifica tres dimensiones desde las cuales se pueden analizar los elementos afectivos: los procesos de comunicación, la proximidad y los estilos de interacción.

Sobre la base de la información antes señalada se establece el objetivo de la investigación, el cual consiste en indagar la manera como las estrategias de gamificación inciden en la dimensión afectiva de un grupo de estudiantes universitarios de una licenciatura en educación en modalidad mixta.

Materiales y métodos

El presente estudio pretende lograr una mayor comprensión de la relación entre la gamificación y la dimensión afectiva del estudiantado, razón por la cual se optó por el paradigma naturalista-interpretativo, también denominado cualitativo, el cual tiene como interés principal “la descripción de los hechos observados para interpretarlos y comprenderlos en el contexto global en el que se producen” [22]. De modo que a partir de las opiniones, pensamientos, experiencias y vivencias del profesor y las seis estudiantes involucradas (cuyas edades oscilaban entre 20 y 35 años) se describió la forma como las estrategias

de gamificación incidieron en la dimensión afectiva.

Diseño de estudio

El diseño corresponde a un estudio de caso, el cual es apropiado para temas que se consideran nuevos, ya que entre sus rasgos distintivos se encuentran que examina un fenómeno contemporáneo en su entorno real utilizando múltiples fuentes de datos, lo que la convierte en una valiosa herramienta que permite medir y registrar la conducta de las personas involucradas en el fenómeno estudiado [23]. Asimismo, se clasifica, de acuerdo con Stake [24], como caso único e instrumental, dado que el sujeto de estudio fue la primera generación de la Licenciatura en Educación en la modalidad mixta para obtener una mayor claridad de la relación entre la gamificación y la dimensión afectiva del estudiantado. Cabe señalar que se decidió trabajar con la primera generación en la asignatura obligatoria Diseño y Elaboración de Recursos Didácticos debido a que el profesor estaba familiarizado con el uso de la gamificación y poseía un perfil muy similar al de la investigadora.

La institución en cuestión es de carácter particular e incorporada a la Secretaría de Educación Pública, entre su oferta educativa se encuentra la Licenciatura en Educación en la modalidad mixta, la cual se creó en 2017 y al momento de realizar la investigación contaba con 22 estudiantes distribuidos de la siguiente manera: 6 en la primera generación y 16 en la segunda. El alumnado en su mayoría cuenta con un nivel socioeconómico medio bajo, son trabajadores y/o viven

en el interior del estado, asimismo, presentan problemas de deserción y de adaptación a la modalidad semipresencial, por lo que los tiempos les resultan muy cortos y se sienten poco motivados ante las opciones limitadas de enseñanza y aprendizaje, ya que la mayor parte de las tareas se acotan a la investigación, reflexión y lectura, siendo los ensayos el tipo de tarea más frecuente.

El desarrollo de la investigación se orientó en las fases de la investigación

cualitativa propuestas por McMillan y Schumacher [25], quienes afirman que la recopilación de datos y los análisis son procesos de investigación interactivos, que tienen lugar en ciclos superpuestos, por lo que más que un procedimiento se trata de una recopilación de datos y estrategias de análisis, de técnicas flexibles y dependientes de cada una de las estrategias principales y de los datos obtenidos a partir de estas. La descripción de las fases del estudio se presenta en la tabla 1.

Tabla 1. Fases de la investigación

Fase	Tiempo	Descripción
Planificación	1 mes	Se localizó el escenario y se obtuvo el permiso para realizar la investigación.
Recopilación de datos	3 meses	Se realizó un preanálisis del contexto, interrogando a las primeras personas y desarrollando una manera de organizar, codificar y reunir datos recopilados para el análisis formal de los datos. Asimismo, considerando los datos obtenidos en el preanálisis se diseñó la propuesta de gamificación.
Recopilación de datos básicos	3 meses	Se continuó seleccionando estrategias para la recopilación de datos. En esta fase, también se llevó a cabo la implementación de la propuesta de gamificación y se realizaron observaciones de campo en las que se identificaron ideas y hechos que necesitaban corroborarse en las siguientes fases.
Recopilación de datos finales	2 meses	Se verificó la información obtenida en las etapas anteriores, para lo cual se realizaron entrevistas y un grupo focal, así como la revisión de las evidencias del curso.
Finalización	4 meses	Se efectuó la codificación de la información, a partir de la cual se integraron los datos obtenidos y los hallazgos de la investigación en 2 macrocategorías, 5 categorías y 13 subcategorías relacionadas con el objetivo del estudio.

Fuente: elaboración propia.

Para la recolección de datos se realizaron notas de campo y guiones de preguntas, las cuales fueron empleadas en entrevistas y un grupo focal que tuvo lugar una semana después del término de la asignatura. Adicionalmente, como

parte de las actividades de aprendizaje, se les solicitó a las participantes elaborar un video al término de cada sesión presencial, con una duración de al menos dos minutos, a fin de identificar los aprendizajes significativos, las áreas de

oportunidad, así como los sentimientos y emociones generados por la propuesta gamificada.

Asimismo, como parte de las consideraciones éticas, para salvaguardar la identidad de los participantes se asignaron nombres diferentes para referirse a ellos, se cuidó que los datos personales no se vean reflejados en el estudio y se indicó la finalidad y uso que se le daría a la información recabada en el momento de solicitar su participación.

Diseño de la propuesta de curso gamificado

Para diseñar el sistema gamificado de la asignatura Diseño y Elaboración de Recursos Didácticos, se siguieron las fases propuestas por Teixes [26]. Este modelo se caracteriza por partir de la definición del objetivo como elemento fundamental para una integración de éxito y como eje orientador para la construcción de mecánicas; asimismo, se diferencia de los otros modelos al inicio del proceso, debido a que antes de empezar a plantear el proyecto para un sistema gamificado es necesario clarificar ¿Cuáles son los objetivos que se quieren conseguir? Y ¿Por qué se debe aplicar gamificación? El objetivo de la asignatura fue elaborar material didáctico innovador, valorando el empleo más apropiado del mismo para el logro de aprendizajes significativos en los estudiantes; adicionalmente, con base en el preanálisis del contexto se evidenció la necesidad de cambiar o inducir los comportamientos de las estudiantes, como el incremento de su rendimiento académico, motivación y el desarrollo de las competencias genéricas. Asimismo, en un curso inmediato

anterior, las estudiantes manifestaron la necesidad del empleo de estrategias de aprendizaje activo, al preguntarle al profesor que impartió la asignatura gamificada que si le molestaba que fueran muy ruidosas como otros profesores les habían señalado, a lo que él respondió que en absoluto. Cabe agregar que el diseño del curso gamificado se trabajó a la par con el titular de la asignatura, a fin de que se sintiera cómodo y seguro con el uso de las estrategias de gamificación.

Para efectos de la propuesta del curso gamificado, la investigadora y el profesor acordaron orientar el diseño en la clasificación de Werbach y Hunter [27]. Con base en las características de las participantes y el programa de la asignatura, se eligieron entre los componentes: los logros, los rankings y puntos. Como mecánicas se decidió trabajar mediante retos, competencia+colaboración, *feedback* y recompensas, existiendo una variación sesión con sesión; en cuanto a las dinámicas. En relación con las dinámicas, la narrativa del curso giró en torno a las aventuras de Ron Ramón y Nerman en el laboratorio (dos gatos, mascotas del profesor), cada una de las 4 sesiones fue una aventura diferente, en las que se combinaron actividades de gamificación como retos, *breakout* educativo y rally virtual con estrategias innovadoras como el aula invertida y la realidad aumentada; adicionalmente se trabajó con las emociones, la progresión y las relaciones interpersonales.

La asignatura fue de tipo modular y contó con 4 sesiones con una duración de 3 horas cada una, siendo los principales temas abordados: los medios y los recursos, la elaboración de recursos

didácticos tradicionales y digitales, y la evaluación de recursos didácticos.

Resultados

Una vez recolectados los datos se procedió a la transcripción de las entrevistas y posteriormente al análisis de acuerdo

con el método de Strauss y Corbin [28] y las opciones de Serbia [29]. Dentro estas, se optó por utilizar el análisis de temas, ya que permite la enumeración y explicación de los temas considerados relevantes en función del objetivo de investigación. En la Tabla 2 se puede apreciar con mayor detalle la categorización de los resultados de la investigación.

Tabla 2. Categorización de los resultados

Macro categorías	Categorías	Subcategorías
Percepciones	De sí mismo	Autoestima
		Autoconcepto
	De los demás	Comunicación
		Revaloración
Habilidades	Emocionales	Identificación, expresión y evaluación de sentimientos y emociones.
		Reducción del estrés
		Resolución de problemas
	Cognitivas	Toma de decisiones
		Comprensión de la perspectiva de los otros.
		Metacognición
	Conductuales	Adecuada comunicación verbal y no verbal
		Competencias blandas

Fuente: elaboración propia.

Percepciones

La experiencia de participar en el curso gamificado repercutió en la impresión que estudiantes y profesor tenían de sí mismos y de las compañeras de clase, ya que las sensaciones experimentadas en la realización de los retos les permitieron

percibir de diferente manera sus capacidades y actitudes.

De sí mismo

En relación con el autoconcepto tanto las estudiantes como el profesor manifestaron sorprenderse de los logros

personales alcanzados durante el curso gamificado y en consecuencia acrecentaron la autoestima, pues en palabras de Wilma las alumnas se sintieron “empoderadas” al cumplir los retos, así como al obtener y dar insignias.

El profesor por su parte manifestó que el curso gamificado representó una oportunidad para salir de su zona de confort y pudo atreverse a emplear estrategias diferentes por las cuales sentía curiosidad.

Muchas veces tengo la sensación de que soy muy riguroso o serio y esa parte detonó un aspecto en el cual se mezclaba lo que viene siendo el history telling [storytelling] o narrativas para llegar a un objetivo, lo cual considero que fue muy nutritivo en la construcción, fue una experiencia muy diferente, algo que siempre había querido hacer, pero por las condiciones donde trabajo no siempre tengo la oportunidad de hacer eso.

De los demás

El curso también incidió en la forma de percibir a los integrantes del grupo, pues el empleo de la competencia acompañada de la cooperación como parte de las mecánicas de las estrategias de gamificación promovió la comunicación en las relaciones profesor-estudiante y estudiante-estudiante, así como el sentido de pertenencia y corresponsabilidad del aprendizaje. Asimismo, en las observaciones se pudo identificar como sesión con sesión se fue desarrollando entre las integrantes una revaloración y empatía por sus compañeras. Estas afirmaciones toman sustento en los comentarios siguientes:

Otra cosa que también noté es que las actividades del maestro, es que, algunas eran grupal o sea en el equipo y otras eran individuales. Y también eso te ayuda a poder tener comunicación entre tus compañeros, tal vez en otras materias pues estamos como que cada quien por su lado y ves como sobresale, o sea, como como hacer tus ejercicios, y en este caso no, era como de forma grupal (...) El hecho que te reconozcan que tú fuiste un elemento para poder confiar a un grupo, pues se siente bien, reconfortante (Heidi).

Fue un trabajo colaborativo, pero también fue un trabajo individual porque cada quien hizo y aportó algo para que se pudiera hacer, y al final todos los retos se tenían que cumplir entre todas, entonces de esa parte sí me gustó porque yo nunca había liberado a alguien, bueno nunca había liberado nada (Andrea).

Otro aspecto importante por destacar es la calidez percibida tanto por las estudiantes como por el profesor, quien incluso se mostró sorprendido por el ambiente generado en el curso. En palabras del docente:

Generó una cierta cercanía, y creo que se estrechó más al finalizar el curso, me estaban diciendo ¿quiere ser padrino de generación? No sé si lo hicieron de broma o en realidad, pero sí me sentí un poquito halagado por esos comentarios, no creí que tanta cali, vamos a llamarlo calidez del curso también funcionará para estrechar lazos con los estudiantes, normalmente por lo mismo soy hasta cierto punto frío con la convivencia con los estudiantes, entonces si fue en mi caso si fue un poquito contrastante esa situación a lo que estoy acostumbrado a tener.

Habilidades

Emocionales

El empleo de estrategias de gamificación tiene el potencial para trabajar a través de las dinámicas la identificación, expresión y evaluación de sentimientos y emociones. En general, las emociones manifestadas por las estudiantes fueron positivas, destacando la curiosidad, la sorpresa, la felicidad y la satisfacción; la única emoción negativa mencionada por una de las estudiantes fue la decepción, la cual surgió al no completar un reto, cabe mencionar que en aquella ocasión la clase se vio interrumpida por motivos externos, lo que acortó de forma significativa el tiempo destinado para su realización.

Asimismo, se pone de manifiesto que los retos y la narrativa se combinaban con las emociones, las cuales permitieron que las participantes se engancharan con las aventuras de las mascotas y en el cumplimiento de los retos, además de favorecer el almacenamiento y la recuperación de la información proporcionada por el profesor y las lecturas. En palabras de las estudiantes:

A mí me gustó más el rescate de Ron Ramón, todas queríamos saber qué aplicación era la que utilizaba el maestro [para encontrar las pistas] o sea para mí fue la mejor, el enfocar una imagen y que ahí estuvieran las instrucciones o sea wow ((risas)) y sí me gustó y fue muy significativo porque daba las pistas y cada quien tenía que realizar [los retos] y al concluir todas podíamos liberar a Ron Ramón, me dio mucha emoción ((risas)) (Tatiana).

Esa parte me gustó porque nunca había liberado nada(risas) por medio de un juego [Aventura 2: el rescate de Ron Ramón] y pues no sé, y este pues me causó felicidad. El último reto, el último juego también me gustó mucho porque casi no tengo mucho acercamiento como los aparatos que trajo para manipular entonces sí fue un juego, pero también fue un reto para mí (...) entonces esa parte también la vi como un desafío pero también disfruté porque siento que aprendí (...) y porque también teníamos que conseguir las gemas (...) aunque no completé el guantelete y sentí un poco de decepción porque no las conseguí [todas] y siento que no aproveché al cien como debí haber aprovechado los recursos, el tiempo, la clase y la verdad sí me sentí decepcionada y apenada con el maestro (...) (Andrea).

Fue muy emocionante ver liberar a Ron Ramón, que fue igual la parte que más me gustó porque ¿qué hay allá adentro? ((risas)) o sea ¿Y qué era? ¿Y en esa cosa chiquita? ((risas)) ¿Cabe allá? ¿Cómo cabe eso ahí en la cajita con llave? ((risas)) (Edith).

El profesor también vivió la experiencia llena de emociones y aunque en la fase de planeación estaba nervioso por dudar de la efectividad de la narrativa y los retos, en la implementación se sintió tranquilo y satisfecho por la aceptación y los resultados de las estudiantes.

Fue una montaña rusa de emociones, cuando las creaba (las actividades) yo me ponía a pensar de que a veces no considero el aspecto, vamos a llamarlo así, que lo separe de lo metódico o literal por algo que pueda ser tipo cuento o narrativo. Fue algo ¿cómo se dice? (.) muy oscilante, mi corazón estaba en picos,

más abajo por cómo van a reaccionar (las alumnas) y al ver que reaccionaba bien, ya, pues satisfacción. O sea, fue algo muy interesante, yo sentí.

Otro punto importante por destacar es que para las participantes, el sentirse en un ambiente neutro, creativo y relajado, les permitió jugar, divertirse y crear experiencias de aprendizaje significativas y con sentido, en donde lejos de tener miedo al error, este era visto como parte del aprendizaje sin que generara estrés. Estas afirmaciones toman sustento en los siguientes comentarios:

En realidad, todas nos divertimos y más allá de, aprendimos mucho de esto (Edith).

Fue muy agradable, la verdad (...) fue la primera vez que pude aprender algo sin sentirme estresada o sin sentir que fuera una materia (...) lo vi como un juego no como que algo me estuviese presionando o si perdíamos no pasaba nada solo iba a perder, pero no lo vi cómo, cómo que si pierdo me va a re-probar, o sea no es por eso que esa parte del juego me, me motiva, me ve no me desconcentra, pero si me, me desvía de, de sentir presión, de sentir que como que hay algo muy marcado (Andrea).

Aprendimos bastante y también siento que al momento que tú le das un ambiente apto para el aprendizaje neutro y divertido, al día llegar con una motivación al aula, o sea ya no llega con el “¡ay estoy cansado!”, o sea tengo esa percepción de que llega diciendo “¡ay! ¿qué vamos a hacer hoy? y ¿qué será?” (Heidi).

cual se dio la oportunidad de relajarse y experimentar nuevas estrategias de enseñanza por las cuales sentía curiosidad y que por las condiciones de su trabajo no había sido posible, en sus palabras:

La experiencia fue muy nutritiva, puesto que muchas de las condiciones, asesoradas, me pudieron permitir un poquito de libertad al momento de estar construyendo y estar recibiendo una retroalimentación inmediata de los elementos.

Cognitivas

Las actividades con elementos de juego favorecieron tanto la motivación como el aprendizaje significativo, relajaron el ambiente, lo que permitió a las estudiantes disfrutar del proceso de aprendizaje, lo que posteriormente detonó que recordaran con una fluidez natural los temas abordados en la asignatura y la metacognición. En palabras de Andrea:

Al momento de sentir que estaba participando en un juego mi mente se despejaba, o sea lejos de pensar que estoy comprendiendo un concepto o que tenía que procesar la información, o de pensar que tengo que retener la información yo disfrutaba del juego, o sea yo disfrutaba del reto. (...) Cuando ya tocaba la metacognición de cada sesión pues es en donde yo decía ¿por qué recuerdo tanto? pero que sí, recordaba algo, no sé qué pues decía que en el primer reto y que esto que lo otro, en el segundo reto hice esto, pero en el tercer reto tenía esto y recuerdo que el concepto era por esto y por esto y por esto, entonces lejos de recordar un tema o un, una conformación y yo recordaba la actividad y eso me hacía, este decir, ya hablar acerca del reto trabajado (...)

fue una materia muy divertida, (...) recuerdo todas las actividades y después se me viene a la mente todo lo que eran los conceptos y la información.

Por su parte, el docente manifestó estar sorprendido por el cumplimiento satisfactorio de los retos, incluso reconoció que las alumnas superaron sus expectativas al afirmar:

En el aspecto de la evaluación de los estudiantes al ser algo diferente y al tener un poquito de estrategias, ¿no? más o menos rigurosas, me llevé una sorpresa muy grande con las estudiantes, sobre todo en la cuestión final en donde dije voy a poner preguntas muy complejas que van a estallar y me van a decir “no, no pude”, y ya, cuando respondieron me quedé así muy impactado de que recordaban las lecturas, recordaban los nombres, y fue algo muy inesperado para mí (...) me quedé impactado de que cumplieran el objetivo que te mostré, comprendía en el aspecto teórico y el aspecto práctico.

Conductuales

La realización de los retos implicaba tanto el desarrollo de la competencia de la asignatura, dado que exigían la elaboración de recursos como la puesta en práctica de habilidades y competencias genéricas, entre las que destaca el trabajo en equipo. Este argumento se pone en evidencia en los comentarios siguientes:

Fue bastante atractivo, bastante interesante, la última sesión igual, el hecho de que todas nos involucráramos y que luego estuviéramos así que ponlo así, hazle esto y vieras que alguien lo puede hacer y te puede apoyar y te puede dar tu

idea de cierta forma te enriquece como persona, eso sí fue algo muy interesante y creo que todas nos organizamos (Wilma).

A mí me gustó por los recursos tradicionales, porque como ya el inicio lo dijeron mis compañeras aprendimos y buscamos objetos, sí se me hizo un poco difícil buscarlos todos. Después a cada una agarró el que decía va hacer, que el rompecabezas, títeres, el memorama, había otros juegos como la lista de asistencia, que eso me tocó a mí con Susana y al final cuando dirigimos, bueno hicieron lo del oído con lo de la plastilina y todo muy divertido (Edith).

Yo, ayer que estaba platicando con Heidi, que estábamos haciendo los retos que faltaban, le dije: si te das cuenta con el Mtro. Saúl, la verdad no hicimos tarea de estar copiando todo lo que sabemos y todo lo que aprendimos fue por medio de las prácticas que tuvimos, o sea, eso lo hizo muchísimo más relajado (Susana).

Discusión

Emplear estrategias de gamificación no se limita a la promoción de la motivación extrínseca con el uso de retos, recompensas y rankings, sino que requiere atender al estudiante de forma integral y acorde a sus características, generando un ambiente cálido de aprendizaje que a través de los elementos del juego aborde los contenidos de la asignatura a la par de las dimensiones cognitivas y afectivas del estudiantado. Las cuales cobran mayor relevancia en la modalidad mixta, dado que los estudiantes presentan mayores responsabilidades y obstáculos en su vida cotidiana.

Con la gamificación, los docentes dejan de ser el centro de la clase, para convertirse en facilitadores del proceso de enseñanza y aprendizaje, además de potenciar la autonomía y el trabajo colaborativo, mientras que los estudiantes, al tener la sensación de estar jugando, se divierten, mejoran sus relaciones y aprenden sin estresarse, lo que permite equilibrar la motivación al pasar de una motivación extrínseca a una intrínseca. Estos resultados son similares a los reportados en los estudios de Ardila et al [30] y Beltrán [31].

La dimensión afectiva fue referida de manera constante en las entrevistas, el grupo focal y las observaciones. Para las estudiantes, la experiencia del curso gamificado resultó ser un espacio liberador, en el cual conectaban sus emociones con su intelecto, escapando, de forma momentánea, de la rutina y del estrés diario que les ocasiona el combinar la escuela y el trabajo. Por consiguiente, las estrategias de gamificación promovieron la deconstrucción de las formas de sentir, aprender y vincularse en el aula, tanto para las participantes como para el profesor.

Si bien la investigación estuvo enfocada principalmente en la dimensión afectiva del estudiantado, es importante recalcar que el profesor tuvo un rol determinante para el éxito del sistema gamificado. Como punto de partida cabe destacar su valentía al aceptar el reto de emplear la gamificación, ya que esta decisión implicó realizar cambios en su práctica docente habitual, entre los que destacan la forma de realizar la planificación de la enseñanza, la manera de interactuar con los estudiantes y el asumir una actitud más relajada y

cálida; más allá de la inversión de tiempo que requiere el uso de esta metodología activa. Esta afirmación coincide con las recomendaciones para un buen diseño gamificado de Espinosa [32].

Durante la entrevista realizada al final del curso, se evidenció en las respuestas y silencios del docente que, al percatarse de los logros de las alumnas y los propios, así como del ambiente generado y la calidez demostrada por todos los participantes, se encontraba en un periodo de reflexión y autoanálisis de congruencia a causa del empleo de las estrategias de gamificación, las cuales lo condujeron a cuestionarse sobre sus estrategias habituales, buscar alternativas para sus asignaturas y sobre todo preguntarse cuál debería ser su rol a desempeñar como docente de las generaciones actuales.

En conclusión, un diseño bien fundamentado de estrategias de gamificación permite unir de forma efectiva lo sensible y lo intelectual, ya que desde el diseño es posible atender diversos factores que influyen en el aprendizaje y la dimensión afectiva como son: las emociones, la motivación, el ambiente de aprendizaje, las relaciones profesor-estudiante y estudiante-estudiante, así como el sentido de pertenencia y corresponsabilidad del aprendizaje.

Fuentes de financiación

Esta investigación no recibió ninguna subvención específica de agencias de financiamiento en los sectores público, comercial o sin fines de lucro.

Referencias

1. Hamari J, Koivisto J, Sarsa H. Does Gamification Work ? A Literature Review of Empirical Studies on Gamification. 2014 47th Hawaii International Conference on System Science [Internet]. 2014. Disponible en: <https://ieeexplore.ieee.org/stamp/stamp.jsp?tp=&arnumber=6758978>
2. Dicheva D, Dichev C, Agre G, Angelova G. Gamification in Education: A Systematic Mapping Study. *Educational Technology & Society*. 2015;18(3):75–88. Disponible en: <https://www.jstor.org/stable/jeductechsoci.18.3.75>
3. Marti J, Méndez E, Alonso A, editores. The use of gamification in education: A bibliometric and text mining analysis [Internet]. *Journal of Computer Assisted Learning*; 2016; 32(16): 663-676. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.1111/jcal.12161>
4. Acosta JK, Alvarez M, Torres ML. Literature mapping about gamification in the teaching and learning processes [Internet]. *Espacios*; 2020;41(26):1-13. Disponible en: <https://revistaespacios.com/a20v41n11/20411126.html>
5. González SE, Cortés JA. La gamificación en la educación superior mexicana: un estudio exploratorio. En: Torres A, Romero LM, editores. *Gamificación en Iberoamérica Experiencias desde la comunicación y la educación*. Cuenca Ecuador: Editorial Universitaria Abya-Yala; 2018. p. 221–30. Disponible en: <https://dspace.ups.edu.ec/bitstream/123456789/17051/1/Gamificacion%20en%20iberoamerica.pdf>
6. García L. De dónde venimos y hacia dónde vamos en EaD. *Contextos Universitarios Mediados*; 2013; 13(14). Disponible en: <https://aretio.hypotheses.org/676>
7. Espinosa J. Gamificación educativa [Internet]. Observatorio de Educación Universidad Rey Juan Carlos. [citado 5 de abril de 2021]. Disponible en: <http://observatorioeducacion.es/lineas-investigacion/innovacion-metodologica/gamificacion-educativa/>
8. Pedraz J. Teoría RAMP: gamificación, reconocimiento y recompensa [Internet]. *Realinfluencers*. 2016 [citado 2 mayo de 2021] Disponible en <https://www.realinfluencers.es/2016/04/06/reconocimiento-recompensa-las-dos-motivaciones/>
9. Gallego FJ, Molina R, Llorens F. Gamificar una propuesta docente: Diseñando experiencias positivas de aprendizaje [Internet]. 2014. Disponible en: [https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/39195/1/Gamificacio%CC%81n%20\(definico%C%81n\).pdf](https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/39195/1/Gamificacio%CC%81n%20(definico%C%81n).pdf)
10. Recio O. Gamificación en el aula: porque ir a clase debería ser divertido [Internet]. *Nunca Jamás y Yo*. 2016 [citado el 17 de mayo de 2021]. Disponible en: <http://nuncajamasyyo.com/gamificacion-en-el-aula-porque-ir-a-clase-deberia-ser-divertido/>
11. Egea MP. Motivación y emoción en el ámbito educativo [Internet]. Madrid: CEU ediciones; 2018. Disponible en: https://repositorioinstitucional.ceu.es/bitstream/10637/9726/1/Motivacion_PilarEgea_LeccMag_UCEUSP_2018.pdf
12. Csikszentmihalyi M. *Aprender a fluir*. Barcelona: Kairós SA; 2002.
13. Ryan RM, Deci EL. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American psychologist*. 2000;55(1):68–76.
14. Jackson SA, Csikszentmihalyi M. *Fluir en el deporte. Claves para las experiencias y actuaciones óptimas*. México: Paidotribo; 2002.
15. Marczewski A. The intrinsic motivation RAMP [Internet]. *Gamified UK*. 2013 [citado el 17 de mayo de 2023]. Disponible en: <https://www.gamified.uk/gamification-framework/the-intrinsic-motivation-ramp/>
16. Colín BG. Elementos afectivos en las interacciones profesores-estudiantes:

El sentido del proceso formativo [Internet]. [Sonora, México]: Universidad de Sonora; 2017. Disponible en: http://www.mie.uson.mx/tesis/colin_2017.pdf

17. Díaz JL, Flores EO. La estructura de la emoción humana: Un modelo cromático del sistema afectivo [Internet]. Vol. 24. Salud Mental; 2001; 24(4):1.17. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=58242403>

18. Sierra A. La afectividad. Eslabón perdido de la educación [Internet]. Estudios Sobre Educación; 2008; 15(1):179-181. Disponible en: <https://doi.org/10.15581/004.15.24104>

19. Escalante Z, Castillo Á, Mena D. El aprendizaje afectivo en la educación universitaria virtual venezolana [Internet]. URBE; 2011; 2(2): 35-48. Disponible en: <http://ojs.urbe.edu/index.php/revceitec/article/view/1425/1347>

20. Maiorana S. La importancia de la afectividad en la formación docente universitaria. Congreso iberoamericano de educación [Internet]. 2010. Disponible en: https://www.adeepra.org.ar/congresos/Congreso%20IBEROAMERICANO/DOCENTES/RLE2571_Maiorana.pdf

21. Pereira Z. La mirada de los estudiantes de la Universidad Nacional hacia el docente y la docente: Sus características y clima del aula [Internet]. [Costa Rica]: Universidad de Costa Rica; 2010. Disponible en: <https://www.researchgate.net/publication/48169405>

22. Alvarez JM. Investigación cuantitativa / Investigación cualitativa: ¿una falsa disyuntiva? En: T. D C, Ch. S R, editores. Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa [Internet]. Madrid: Ediciones Morata; 1986. p. 9–24. Disponible en: https://www.fceia.unr.edu.ar/geii/maestria/2014/DraSanjurjo/12de20/Cook_Reichardt.pdf

23. Yin R. Case Study Research: Design and Methods, Applied social research Methods Series, Sage; 1989.

24. Stake, RE. Investigación con estudio de casos. Madrid: Ediciones Morata; 2007.

25. McMillan J H, Schumacher S. Investigación Educativa. Una introducción conceptual. Madrid: Pearson; 2005.

26. Texeis F. Gamificación: fundamentos y aplicaciones. Barcelona: Editorial UOC; 2014.

27. Werbach K, Hunter D. For the win. How game thinking can revolutionize your business. United States of América: Wharton Digital Press; 2021

28. Strauss AL, Corbin J. Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundada. Editorial Universidad de Antioquia; 2002.

29. Serbia, JM. Diseño, muestreo y análisis en la investigación cualitativa. [Internet]. Hologramática. 2007;7(3): 123 – 46. Disponible en: http://cienciared.com.ar/ra/usr/3/206/n7_vol3pp123_146.pdf

30. Ardila JY, Molina DA, Rodríguez KD. Incidencias de la gamificación en la relación enseñanza-aprendizaje. [Internet]. REYTE. 2016;6(10): 89-100. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/318793257_Incidencias_de_la_Gamificacion_en_la_Relacion_Ensenanza-Aprendizaje

31. Beltrán AD. El uso de la lógica transmedia y la gamificación en un curso universitario En: Paredes G, editor. Comunicación y videojuegos. Reflejando la sociedad a través del ocio interactivo. Sevilla: Egregius; 2020. p. 157–80. Disponible en: <https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/103862/157%20180.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

32. Espinosa, J. Tiempos de acción: Gamificación educativa. Resumen del I Congreso Internacional de Innovación Educativa. Zaragoza, 22-23 septiembre 2017. P. 2-3. Recuperado de https://2017.congresoinnovacion.educa.aragon.es/documentos/62/Gamificacion_Educativa.pdf

LAS RUTAS DE LA HOSPITALIDAD, UNA EXPLORACIÓN ENTRE CHILE Y ARGENTINA

Camilo Salgado Bocanegra*

Resumen

Las Rutas de la Hospitalidad nacen como una motivación por conocer el contexto situado y actual de algunas aulas hospitalarias, pertenecientes a las naciones de Chile y Argentina, intercambiando experiencias con docentes y directivos de dichas aulas, así como profesionales de universidades, educandos hospitalarios, sus cuidadores (madres, padres, apoderados) y profesionales de la salud. Es importante aclarar las modalidades de atención que se brindan dentro de esta pedagogía, ya que las y los docentes trabajamos en los centros de hospitalización, en los domicilios o de forma virtual, cuando los domicilios se encuentran a gran distancia del aula o las restricciones médicas que no permiten el desplazamiento al estudiantado.

Es interesante evidenciar las estrategias y formas de trabajo en las aulas hospitalarias visitadas y contrastarlo con el contexto bogotano debido a que, sin tener un acercamiento directo, los programas de pedagogía hospitalaria se desarrollan de forma muy similar, cambiando algunos procedimientos situados, que tienen impacto en la cultura, la normatividad nacional y local, así como el interés por emplear diferentes estrategias pedagógicas y socioemocionales para el beneficio de las y los estudiantes en situación de enfermedad.

Una de las grandes motivaciones que propiciaron estas rutas, ha sido la implementación de la asignatura Pedagogía de la Hospitalidad, en la Universidad Distrital de Bogotá, Colombia, dado que los aspectos allí abordados, constituyen fuentes de interés particular y conjunto para quienes enseñan y se dedican a la pedagogía hospitalaria.

Palabras clave: Servicio de Educación en Hospital, Enseñanza, Servicio de Oncología en Hospital, Pediatría, Empatía.

* Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Docente Universitario, Magíster en Discapacidad e Inclusión Social y Licenciado en Matemáticas, Bogotá, Colombia, csalgadob@udistrital.edu.co, <https://orcid.org/0000-0002-7449-4854>

THE ROUTES OF HOSPITALITY, AN EXPLORATION BETWEEN CHILE AND ARGENTINA

Abstract

The Hospitality Routes are born as a motivation to know the current and situated context of some hospital classrooms, belonging to the nations of Chile and Argentina, exchanging experiences with teachers and managers of said classrooms, as well as university professionals, hospital students, their caregivers (mothers, fathers, guardians) and health professionals. It is important to clarify the modalities of care that are provided within this pedagogy, since teachers work in hospitalization centers, at home or virtually, when homes are a long distance from the classroom or medical restrictions that do not allow the movement of the student body.

It is interesting to demonstrate the strategies and ways of working in the hospital classrooms visited and contrast it with the Bogota context because, without having a direct approach, the hospital pedagogy programs are developed in a very similar way, changing some situated procedures, which have an impact in culture, national and local regulations, as well as the interest in using different pedagogical and socio-emotional strategies for the benefit of students in a situation of illness.

One of the great motivations that led to these routes has been the implementation of the Pedagogy of Hospitality subject at the District University of Bogotá, Colombia, given that the aspects addressed therein constitute sources of particular and joint interest for those who teach, and They are dedicated to hospital pedagogy.

Keywords: Education Department, Hospital, Teaching, Oncology Service, Hospital, Pediatrics, Empathy.

AS ROTAS DA HOSPITALIDADE, UMA EXPLORAÇÃO ENTRE CHILE E ARGENTINA

Resumo

As Rotas de Hospitalidade nascem como uma motivação para conhecer o contexto atual e situado de algumas salas de aula de hospitais, pertencentes às nações do Chile e da Argentina, trocando experiências com professores e gestores dessas salas de aula, bem como profissionais universitários, estudantes de hospitais, seus cuidadores (mães, pais, responsáveis) e profissionais de saúde. É importante esclarecer as modalidades de atendimento que são prestadas dentro dessa pedagogia, uma vez que os professores atuam em centros de internação, em domicílio ou virtualmente, quando as residências são distantes da sala de aula ou restrições médicas que não permitem a circulação do corpo discente.

É interessante demonstrar as estratégias e formas de trabalhar nas salas de aula do hospital visitadas e contrastá-las com o contexto de Bogotá porque, sem uma abordagem direta, os programas de pedagogia hospitalar são desenvolvidos de maneira muito semelhante, mudando alguns procedimentos situados, que têm impacto na cultura, regulamentação nacional e local, bem como o interesse em utilizar diferentes estratégias pedagógicas e socioemocionais em benefício de alunos em situação de doença.

Uma das grandes motivações que levaram a essas rotas foi a implementação da disciplina de Pedagogia da Hospitalidade na Universidade Distrital de Bogotá, Colômbia, pois os aspectos nela abordados constituem fontes de interesse particular e conjunto para aqueles que ensinam e se dedicam a pedagogia hospitalar.

Palavras-chave: Serviço Hospitalar de Educação, Serviço Hospitalar de Oncologia, Ensino, Pediatria, Empatia.

Introducción

Las aulas hospitalarias se pueden considerar como una estrategia diseñada y adaptada para las y los estudiantes pacientes, quienes enfrentan una situación de enfermedad transitoria o definitiva, propician la continuidad educativa, desde un currículo flexible y adaptado frente a las aulas regulares, entendidas como los espacios en donde se imparte el conocimiento en escuelas, liceos y colegios.

Al ser escenarios educativos, las dos modalidades (hospitalaria y regular) imparten los conocimientos dados por las normativas y estándares, emitidos por los Ministerios de Educación y las Secretarías de Educación, en cada país. Evidentemente los contextos educativos cambian, en el caso de las clínicas, hospitales o domicilios, en donde los estudiantes deben habitar de forma temporal, recurrente o en algunos casos de forma definitiva, tendrán restricciones generadas por las distintas situaciones de salud y asociadas a sus diagnósticos médicos.

En cada país, las aulas hospitalarias han surgido a raíz de las situaciones de enfermedad que, en su mayoría, generan largos periodos de hospitalización en los servicios de pediatría. Uno de los antecedentes más conocidos surge en la década de 1960, a causa de la epidemia de poliomielitis, la cual generó repercusiones y ausentismo escolar en las escuelas, razón por la cual en España se abren diferentes aulas hospitalarias destinadas a la atención educativa, bajo el título de unidades de enseñanza especial [1]. Otro antecedente se da luego de las guerras mundiales, por la

necesidad de generar cuidados en la salud física y psicológica de la niñez y juventud víctimas del conflicto, encontrando en la educación un mecanismo de apoyo en la recuperación de los pacientes pediátricos.

Entre los tratamientos y procedimientos médicos, existen unos tiempos libres para la niñez y juventud hospitalizada, los cuales son propicios para continuar sus procesos educativos, es allí donde toma significado y relevancia la pedagogía hospitalaria, tal y como lo proponen José Luis Simancas y Aquilino Polaino:

Entendemos por pedagogía hospitalaria, aquella nueva rama de la pedagogía, cuyo objeto de estudio, investigación y dedicación es el educando hospitalizado...con el fin de que continúe progresando en el aprendizaje cultural y formativo, y muy especialmente en el modo de saber hacer frente a su enfermedad, en el autocuidado personal y en la prevención de otras posibles alteraciones de su salud. [2]

Toma mayor relevancia investigar y dedicar atención al proceso de aprendizaje del educando hospitalario, la importancia del autocuidado y relacionarlo con su entorno cultural y socioemocional. Por su parte, Violant et al., mencionan que:

La Pedagogía Hospitalaria, tal como se concibe en la actualidad se desarrolla mediante la acción de profesionales de diferentes disciplinas, cuyas funciones se articulan para alcanzar un objetivo común que es el bienestar y la calidad de vida de las personas hospitalizadas, dicha acción profesional debe planificarse

teniendo en cuenta los cambios actuales respecto al modelo asistencial, la realidad social, a las necesidades de la persona con enfermedad y al modelo educativo [3].

Al ser un campo de acción y de estudio interdisciplinarios, promueven el bienestar de los educandos hospitalarios, así como las nuevas relaciones sociales transitorias, que se dan en el ámbito clínico y que priman por la recuperación de la salud del paciente estudiante, siendo la educación un pilar importante del desarrollo cognitivo, basado en intereses y motivaciones de cada paciente.

Se puede evidenciar la sincronía y la importancia que tiene la niñez y juventud en situación de enfermedad, en todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, mediado no solo por el docente, sino por todo el ecosistema educativo temporal, que representan tanto los hospitales como los domicilios, en pro de la recuperación del paciente, sin dejar de ser un sujeto de derechos y garantizando su continuidad escolar.

En el contexto colombiano, el Ministerio de Educación Nacional define a las aulas hospitalarias como:

Un espacio específico, adecuado, preparado en el Hospital, con las condiciones propias de bioseguridad y normas técnicas establecidas por el sector de la salud, para atender a la población en la promoción del equilibrio emocional y afectivo, el desarrollo de la resiliencia y el apoyo académico especial, mientras se encuentra en este centro médico [4].

Las aulas hospitalarias son entornos físicos que se ubican en los hospitales para atender pedagógicamente a niños, niñas y adolescentes que ingresan y permanecen por continuos períodos de tiempo [5]. Aun así, las aulas hospitalarias también se pueden entender como el grupo de docentes que transitan entre los diferentes servicios de pediatría en las clínicas y hospitales, hogares de paso (para los educandos hospitalarios y sus familias, cuando provienen de otras ciudades o regiones), domicilios de los pacientes o desde la virtualidad.

Los educandos hospitalarios cuando están hospitalizados se les atiende en el entorno físico, al interior del hospital, el cual puede ser el aula hospitalaria o la habitación (sala-cama), el siguiente cuadro permite evidenciar los aspectos comparativos entre el Aula Hospitalaria Fija y el Aula Hospitalaria Móvil:

Tabla 1. Comparaciones de aula fija y aula móvil.

Aula hospitalaria fija	Aula hospitalaria móvil
Trabajo en el espacio destinado al aula fija con todo el equipamiento y mobiliario en la planta de pediatría	Trabajo en la habitación con el paciente estudiante, en la medida de las posibilidades de salud y estado de ánimo
Atención grupal e individualizada	Atención individualizada
Flexibilidad a la hora de programar las actividades tanto académicas como recreativas	Flexibilidad a la hora de programar las actividades tanto académicas como recreativas

Aula hospitalaria fija	Aula hospitalaria móvil
Se facilitan los equipos del aula según la edad del paciente-estudiante para realizar las actividades académicas y recreativas	Se facilita el uso de la laptop y dispositivos móviles del aula móvil para realizar las actividades académicas y recreativas
Integración de los padres al proyecto de aprendizaje	Integración de los padres en la actividad académica o recreativa a través del diálogo y uso de la laptop juntamente con el paciente-estudiante
Las actividades son socializadas con los pacientes-estudiantes, sus padres y el docente del aula	Las actividades se comparten con el paciente estudiante, el padre y docente, durante la visita y la atención individualizada en la sala de hospitalización o en las áreas restringidas

Fuente: Adaptado del libro REDLACEH: diez años de trayectoria (2019)¹

Se podría concluir previamente, tal como lo menciona Molina, que la pedagogía de la hospitalidad tiene como foco a las y los estudiantes en situación de enfermedad, con el objetivo de garantizar el derecho y acceso a la educación, generar su bienestar desde las dimensiones socioemocionales, artísticas, culturales y cognitivas, basadas y adaptadas a los intereses y motivaciones, llegando a la aproximación de un modelo educativo flexible particular [6].

Planeando las Rutas

Las Rutas de la Hospitalidad, fueron proyectadas durante el año 2021, en medio de los confinamientos establecidos por las naciones a raíz de la pandemia por COVID-19, con la intención de conocer y visitar Aulas Hospitalarias en

los países de Chile y Argentina. A finales del año 2021, se fueron abriendo las fronteras y con ello la posibilidad de hacer realidad las rutas de la hospitalidad, viajando durante todo el mes de abril de 2022 y generando redes con colegas en el ámbito de la pedagogía hospitalaria.

Este proyecto surge del interés y la motivación de conocer más de cerca la cotidianidad de las Aulas Hospitalarias, sus transformaciones, luego del confinamiento y las estrategias de acción basadas en los intereses y motivaciones de los educandos hospitalarios y aquellas estrategias implementadas por los docentes para desarrollar procesos de aprendizaje, como parte integral de los estudiantes pacientes. Al respecto, García propone:

Los seres humanos aprendemos, no se nos enseña. Así, en la medida que cada vez se nos estimule más el autoaprendizaje podemos desarrollar mayores capacidades para vivir, sobrevivir y subsistir de maneras más autónomas y por lo tanto menos dependientes [7].

Las rutas de la hospitalidad fueron autofinanciadas y contaron con el apoyo

1 REDLACEH: diez años de trayectoria (2019). Editorial Santillana. Santiago, Chile Editorial Conexión; La escuela hospitalaria, una esperanza para el niño internado Revista Conexión Andrómaco N°29; 8-11; (2016) recuperado el 30 de junio de <https://www.andromaco.com/conexion/articulo/78-la-escuela-hospitalaria-una-esperanza-para-el-nino-internado>

de colegas de los tres países visitados, quienes fueron guías y anfitriones, tomando mayor relevancia la definición de hospitalidad.

Rutas por Chile

El primer país de la Ruta fue Chile, allí la primera ciudad visitada fue Santiago, su capital, teniendo una reunión presencial con la Doctora Sylvia Riquelme, presidenta de la REDLACEH y con Camila Scarabello, directora de la Fundación Educación Inclusiva. Chile es un país que se caracteriza por tener una política clara y de impacto en todo su territorio, respecto a la modalidad educativa hospitalaria y domiciliaria, tal como lo menciona la Ley General de Educación, específicamente el artículo 23, inciso 4:

Se efectuarán adecuaciones curriculares para necesidades educativas educacionales específicas, tales como las que se creen en el marco de la interculturalidad, de las escuelas cárceles y de las aulas hospitalarias, entre otras [8].

Otras leyes se han venido estableciendo, respecto a los lineamientos curriculares, la

atención domiciliaria, el funcionamiento de Escuelas y Aulas Hospitalarias.

Desafortunadamente la pandemia puso en riesgo el funcionamiento y desarrollo de esta modalidad educativa y el panorama ha ido mejorando, gracias al final del confinamiento y los procesos de promoción y prevención en salud, para afrontar el COVID-19 por parte de este país.

Según publicación del diario edición 0, del 10 de mayo de 2021, en Chile existen 57 Aulas Hospitalarias, beneficiando anualmente a más de 25.000 niñas, niños y jóvenes en situación de enfermedad.

La primer ciudad fue muy importante para definir la ruta en Chile, gracias a Camila Scarabello. La Fundación Inclusiva tiene a su cargo tres Aulas Hospitalarias: Aula Clínica Santa María en Santiago, desde el año 2013 una de las Aulas más grandes de Chile; Aula del Hospital Regional en Rancagua en la región de O'Higgins y el del Aula del Hospital Clínico de Magallanes en Punta Arenas, desde el año 2020, siendo esta el Aula Hospitalaria más austral y la primera por visitar en las Rutas de la Hospitalidad.

Fotografía 1 De Izq. a Der., docente Paz Cárdenas, Jonathan Polanco coordinador de enfermería, Katherine Johansson coordinadora de formación docente Marcelo Torres director del Hospital, Camilo Salgado, Docente Andrea Sáez, Aula del Hospital Clínico de Magallanes, Punta Arenas, Chile (2022).



Fuente: elaboración propia.

Las docentes se desplazan por las unidades de pediatría del Hospital, realizan intervenciones a estudiantes pacientes en tratamiento ambulatorio y se movilizan por la ciudad, para impartir clases domiciliarias con estudiantes.

El Aula Hospitalaria se ha venido reactivando luego del confinamiento y algunos procesos escolares son mediados por la tecnología, lo cual es una ganancia en términos de cobertura y accesibilidad para la población infantojuvenil, habitantes de la Patagonia Chilena y el estrecho de Magallanes.

Fotografía 2. Acompañamiento estudiante paciente en sala cama, Hospital Clínico de Magallanes, Punta Arenas, Chile (2022).



Fuente: elaboración propia.

También se contó con un conversatorio dirigido al estudiantado de pedagogía en la Universidad de Magallanes, quienes expresaron un gran interés por investigar y explorar la pedagogía hospitalaria, una de las modalidades de atención que viene en crecimiento, no solo en la esta región de Chile, sino en todo su territorio nacional.

dieciocho funcionarios, de ellos son cuatro educadoras diferenciales, una fonoaudióloga, un técnico en educación especial, dos educadoras de párvulos, una trabajadora social y 9 docentes de diferentes especialidades y niveles. Del equipo, 16 personas hacen horas de atención domiciliaria dentro de su jornada.

La segunda ciudad visitada en Chile fue Puerto Montt. El director del Aula Hospitalaria, Felipe Ramírez, cuenta con

La matrícula de alumnos de larga estadía que se encuentran actualmente cursando el año escolar en el establecimiento de

forma exclusiva es de 75 entre prekínder y cuarto año medio, de ellos 35 son atendidos en sus domicilios. El promedio mensual de atención de hospitalizados en aula o sala cama es de 60 estudiantes este año, normalmente son alrededor de 100 estudiantes, con un promedio de permanencia de tres días. Esta es una de las pocas Aulas Hospitalarias públicas, es decir, depende de la municipalidad de la ciudad. Se ubica dentro del Hospital de Puerto Montt, el cual tiene una infraestructura amplia y el servicio de pediatría se ubica en el séptimo piso, al igual que el AH, es emocionante atravesar los pasillos y encontrar una galería de arte, además de varios murales, algunos intervenidos por estudiantes y docentes del Aula Hospitalaria, otros por funcionarios del hospital, un proyecto que genera unos espacios hospitalarios más cercanos a los pacientes pediátricos.

Los docentes se distribuyen entre los servicios de pediatría y el acompañamiento con los estudiantes ambulatorios, ya que allí cuentan con un aula física.

Posteriormente, con Felipe se emprende el viaje hacia la Isla grande de Chiloé, esta hermosa región se compone de 3 ciudades, de las cuales se visitaron Castro y Ancud, en donde se cuenta con Aulas Hospitalarias, la primera pertenece a la fundación Escuela Hospitalaria, la cual es dirigida por el docente Fabian Santibáñez, junto con el Aula del Hospital del Carmen de Maipú, ubicada en la región metropolitana de Santiago. La segunda aula es del hospital de Ancud, administrada por la municipalidad de Ancud.

La Escuela Hospitalaria de Castro se ubica en un espacio exterior al hospital, por

contingencia generada por la pandemia. Surge en el año 2021, beneficiando a 149 estudiantes-pacientes y al corte del primer semestre de 2022 han sido atendidos 89.

De estas dos regiones visitadas en Chile y en total 4 Aulas Hospitalarias, se evidencia la creatividad, dedicación y esmero de los colegas hospitalarios, así como el impacto positivo de la niñez y juventud beneficiada.

Rutas por Argentina

El segundo país de las rutas de la hospitalidad fue Argentina, en donde se visitaron dos ciudades, la Ciudad de Córdoba y Salta Capital. Argentina tiene un desarrollo e impacto muy importante en Latinoamérica, debido a que ha sido el primer país en tener un antecedente de la pedagogía hospitalaria, con un carácter voluntario y asistencial con el que se produjo este tipo de escuela hospitalaria [9]. Gracias al doctor Ricardo Gutiérrez, quien además de ser médico, también era docente y fue director del hospital de niños, en los años 1920. En dicho hospital se evidenciaron las largas estancias hospitalarias de los pacientes internados en las unidades de traumatología, razón por la cual un médico solicitó maestras o voluntarios para compartir el tiempo libre de los pacientes ingresados. En el año 1946, se crea oficialmente la primer Aula Hospitalaria en el Hospital de Niños, orígenes que conectan perfectamente con la transformación de los servicios pediátricos, con cambios en los modelos de atención en salud pública, con saberes más globales y sociales en la medicina, entendiendo

que el tratamiento no es única y exclusivamente farmacológico.

En Argentina existen alrededor de 34 Escuelas Hospitalarias y Domiciliarias [10]. La Ley de Educación Nacional Argentina del año 2006 [11], incluye la educación hospitalaria y domiciliaria como una modalidad de los niveles Inicial, Primario y Secundario de la educación regular, siendo un hito normativo, ya que es la primera vez en que se designa este tipo de educación, desde un régimen de educación especial y reconociendo así su especificidad [12].

Argentina tiene la particularidad de tener delegaciones del Ministerio de Educación en cada provincia, por lo cual genera autonomía legislativa y operativa, cumpliendo desde luego los estándares de la Ley de Educación Nacional, además de la extensión territorial de la nación y la diversidad cultural.

La primera ciudad visitada fue Córdoba Capital, allí se realizó la visita a la escuela hospitalaria Semillas del Corazón, quienes tienen su espacio físico dentro del Hospital Pediátrico del Niño Jesús.

Un equipo conformado por más de 10 maestros, quienes principalmente realizan

su labor en el ámbito domiciliario, aunque también transitan por diferentes hospitales de la ciudad, en donde se encuentran hospitalizados sus estudiantes pacientes. La especialidad de esta Escuela Hospitalaria son los estudiantes de educación inicial y primaria. Dicha escuela es pública y su gestión privada, por lo cual es un servicio gratuito para cualquier estudiante en situación de enfermedad que requiera sus servicios.

En el marco de la visita de Córdoba, se visitaron la Universidad Blas Pascal y el Instituto Superior Nuestra Señora de Fátima, gracias al Licenciado Cruz Sebastián Álvarez, quien es el coordinador de la carrera Ciclo de Lic. en Gestión de la Educación en contextos de encierro y Lic. en Psicopedagogía de la Universidad, además de cumplir el rol de anfitrión en esta ciudad.

En la Universidad Blas Pascal, se dictó la conferencia: Pedagogía de la Hospitalidad, un contexto educativo alternativo, contando con la participación de estudiantes y profesionales del ámbito educativo, de Argentina y otros países de la región, compartiendo las experiencias de la asignatura homóloga [13].

Ilustración 2. Invitación conferencia.



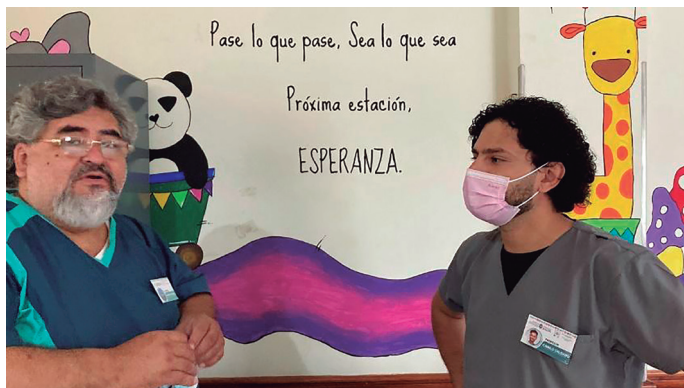
Igualmente, se realizó un conversatorio con las estudiantes para profesoras de los institutos superiores, Nuestra Señora de Fátima y Nuestra Señora del Valle, compartiendo experiencias de la pedagogía hospitalaria y los ejes temáticos de hospitalidad, empatía, normas de bioseguridad y abordaje pedagógico para estudiantes en situación de enfermedad, evidenciando la importancia de la modalidad, ya que contribuye a bajar los índices de ansiedad que puede generar el ámbito clínico [14].

Finalmente se realizó una capacitación al equipo técnico de la Secretaría de Educación de la Municipalidad de Córdoba, para compartir estrategias en el ámbito de la pedagogía hospitalaria, dada la importancia de esta modalidad en el país, y se impartió la primera parte del curso de Pedagogía Hospitalaria para docentes del sistema educativo, en donde se narraron algunos de los antecedentes de esta pedagogía, las políticas y prácticas desde la experiencia pedagógica en el Aula Hospitalaria.

El último destino trazado en la ruta fue la ciudad de Salta Capital, compartiendo

con los docentes del Instituto Especial Secundario Domiciliario y Hospitalario 7215. Visita en el marco de los 9 años de servicio, con un equipo de más de 20 docentes, a cargo del director Fabio Cruz Antúnez. Con parte del equipo docente, se realizaron algunos acompañamientos pedagógicos domiciliarios en Salta y la ciudad de Cafayate. Es uno de los únicos institutos especializados en la educación secundaria para estudiantes en situación de enfermedad, en Argentina. Cuentan con docentes de todas las áreas, además de potencializar la enseñanza de programación y robótica. Tienen una impresora 3D, una aplicación móvil diseñada por docentes del Instituto. Por medio de la virtualidad, imparten sus clases a varios estudiantes de la región, cuyas distancias son superiores al territorio capital. Su trabajo domiciliario lo realizan generalmente en el horario de la mañana, divididos en cuatro equipos, uno por cada punto cardinal de la ciudad, y en la tarde asisten a los hospitales, Público Materno Infantil y el de San Bernardo.

Fotografía 3. Entrevista al Director del Instituto Especial 7215, Fabio Cruz, en el Hospital Público Materno Infantil de Salta, Argentina (2022).



Fuente: elaboración propia.

Durante la visita a Salta, se realizó un conversatorio con los estudiantes para profesor, de la Universidad Católica de Salta, haciendo un acercamiento a la modalidad hospitalaria y domiciliaria. En la misma Universidad, se dictó el curso de postgrado en Inclusión Educativa, contando con la participación de más de 119 docentes en ejercicio y formación, en modalidad híbrida, definitivamente una gran experiencia.

Resultados

Frente a los resultados obtenidos con las Rutas de la Hospitalidad, se puede evidenciar la gran diversidad de Aulas Hospitalarias que se constituyen en las cuatro regiones/provincias visitadas en estos dos países y desde luego el paralelo con las Aulas Hospitalarias en Colombia.

- Particularmente, en Chile la mayoría de las Aulas Hospitalarias están a cargo de fundaciones, en total 51, de las cuales 5 son públicas.
- En Argentina, la gran mayoría de Aulas Hospitalarias son del Estado; sin embargo, los pacientes con diagnósticos mentales aún no están integrados al sistema educativo, proceso que será progresivo y que requiere de marco legal.
- Se deben ampliar las miradas respecto a los procesos pedagógicos que se desarrollan con estudiantes en situación de enfermedad [15].
- Las Rutas de la Hospitalidad contribuirán a la actualización y fortalecimiento de redes de pedagogía hospitalaria.

- El uso de herramientas tecnológicas y clases virtuales asegura el acceso y permanencia de las y los educandos hospitalarios.
- Las estrategias pedagógicas deben integrar ejes con el abordaje hospitalario, cumpliendo con las normas de bioseguridad y basados, no solo en los currículos, sino especialmente en las motivaciones e intereses de la población escolar.

A partir de estos resultados, también es interesante considerar cada conversación y conocer las respuestas individuales, esto con el fin de analizar posteriormente, las dinámicas de los nuevos países por visitar, ampliar las miradas en la Universidad y fortalecer las redes de docentes hospitalarios, así como los procesos de formación para quienes se dedicarán a este ámbito pedagógico no convencional [16].

Otro punto importante para mencionar es la trascendencia de la normativa colombiana, en términos de la atención a población menor de dieciocho años, con diagnóstico oncológico [17], iniciando en el año 2010 y que se han actualizado hasta el 2017 [18], mientras que en Argentina el primer antecedente de una escuela hospitalaria es del año 1946 [19] y en Chile en el año 1960 [20], los cuales han sido referentes no solo para Colombia, sino para Latinoamérica y el Caribe.

Finalmente, tanto en Argentina y Chile, en comparación a Colombia, se realizan diferentes estrategias de aprendizaje. Una constante identificada es precisamente el aprendizaje por proyectos, siendo

las aulas hospitalarias la estrategia adecuada para el desarrollo formativo y afectivo de la niñez y juventud hospitalizada [21].

Referencias

1. León Simón M. El valor de las actuaciones pedagógicas en el ámbito hospitalario. Aula [Internet]. 1 de diciembre de 2017 23;49-70. Disponible en: <https://revistas.usal.es/tres/index.php/0214-3402/article/view/aula2017234970>
2. Simancas JLG, Lorente AP. Pedagogía hospitalaria: actividad educativa en ambientes clínicos. Narcea; 1990.
3. Violant, V. Molina, MC. Vicente, CP. Pedagogía hospitalaria: bases para la atención integral. Laertes Educación.2011
4. Decreto 1470 de 2013 (Por medio del cual se reglamenta el Apoyo Académico Especial regulado en la Ley 1384 de 2010 y Ley 1388 de 2010 para la población menor de 18 años). Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2013. Disponible en: <https://www.suin-juriscal.gov.co/view-Documents.asp?ruta=Decretos/1292453>
5. Salgado Bocanegra, C La socio-matemática en un Aula Hospitalaria: Un abordaje desde la hospitalidad. [Internet]. 2017. Universidad Nacional de Colombia, Sede Bogotá, Facultad de Medicina. Disponible en <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/63013>
6. Molina, B. Aulas hospitalarias, una exploración de elementos visuales y sonoros con educandos hospitalarios para un hecho teatral virtual. [Internet]. 2022. Disponible en: <http://hdl.handle.net/20.500.12209/17588>
7. García López, E Aprendizajes en la educación sin escuela. [Internet]. 2010. Universidad Nacional de Colombia, Sede Bogotá, Facultad de Ciencias Humanas, Instituto de Investigación en Educación (IEDU). Disponible en <http://www.bdigital.unal.edu.co/3085/>
8. Ley N° 20370. Ley General De Educación. Congreso de la República de Chile, 2009. Disponible en: <https://bcn.cl/2f73j>
9. García Álvarez, A. La educación hospitalaria en Argentina: entre la supervivencia y compromiso social. Foro de Educación, 12 enero de 2014;123,139. Disponible en <http://dx.doi.org/10.14516/fde.2014.012.016.005>
10. Editorial Conexión; La escuela hospitalaria, una esperanza para el niño internado. Revista Conexión Andrómaco 29 ;8-11;2016
11. Ley N° 26.206 de Educación Nacional, Congreso de la República de Argentina, 2006. Disponible en: <https://www.educ.ar/recursos/158157/ley-de-educacion-nacional-n-26-206>
12. Carpentieri, Y. La educación hospitalaria y domiciliaria en la Argentina. 2011 Disponible en: <https://www.educ.ar/recursos/15148/la-educacion-hospitalaria-y-domiciliaria-en-la-argentina/fullscreen>
13. Salgado Bocanegra, C. En el aula hospitalaria, contemplamos en primer lugar la parte socioemocional, en segundo la física recreativa y en tercero, la meta-cognitiva. Universidad Blas Pascal [video en internet]. YouTube, 16 de junio de 2022. Disponible en: <https://pedagogia.ubp.edu.ar/author/camilo/>
14. Lizasoain O, Lieutenant C. La pedagogía hospitalaria frente a un niño con pronóstico fatal. Reflexiones en torno a la necesidad de una formación profesional específica. Estudios sobre Educación [Internet]. 6 de junio de 2018; 20:157-65. Disponible en: <https://revistas.unav.edu/index.php/estudios-sobre-educacion/article/view/25670>
15. Gauna AE. La Hospitalidad Educativa entre muros y puentes. RELAPAE [Internet]. 5 de julio de 2019 ;0(10):116-30. Disponible en: <https://revistas.untref.edu.ar/index.php/relapae/article/view/271>

16. Castro Cortes CC. Cárdenas Sánchez YP. Salgado, C. Experiencias de aprendizaje de las matemáticas en el aula hospitalaria. En: *Maneras de sentir las pedagogías hospitalarias y domiciliarias*. Universidad Nacional de Colombia; 2019. pp63-69.
17. Ley 1388 de 2010 (Por el derecho a la vida de los niños con cáncer en Colombia), Congreso de la República de Colombia, 2010. Disponible en: http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley_1388_2010.html
18. Decreto 1421 de 2017 (Por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad). Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2017. Disponible en: <https://www.mineducacion.gov.co/portal/normativa/Decretos/381928:Decreto-1421-de-agosto-29-de-2017>
19. Palomares-Ruiz A, Sánchez-Navalón B, Garrote-Rojas D. Educación inclusiva en contextos inéditos: La implementación de la Pedagogía Hospitalaria. *Rev. Latinoam. Cienc. Soc. Niñez Juv* [Internet]. 22 de julio de 2016;14(2). Disponible en: <https://revistaumanizales.cinde.org.co/rllcsnj/index.php/Revista-Latinoamericana/article/view/2622>
20. Ferreira M. Riquelme S. Aulas Hospitalarias: Chile como modelo. *Revista de Educación* 340. diciembre de 2009;10-14. Disponible en: http://bibliorepo.umce.cl/revista_educacion/2009/340/10_14.pdf
21. Peirats CJ, Granados SJ. Las unidades pedagógicas hospitalarias y el aprendizaje por proyectos de trabajo. *Revista Aula Encuentro* 17. el 9 de mayo de 2015;187,211 Disponible en: <https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/ADE/article/view/2263>

DESAFÍOS DE LA ENSEÑANZA DEL DERECHO CON ENFOQUE INTERCULTURAL EN CHIAPAS

Manuel Gustavo Ocampo Muñoa*

Resumen

El objetivo del presente documento es demostrar que a partir de la creación del modelo educativo intercultural en México la educación jurídica se acerca al pluralismo y por ende debe incluir el estudio de los sistemas normativos internos de los pueblos originarios. Para ello se recurre, a manera de estudio de caso, al análisis cualitativo de la educación jurídica en el Estado de Chiapas, entidad federativa que cuenta con la presencia de al menos 12 pueblos originarios, y su vinculación con la interculturalidad, de lo que se obtiene el nivel de desarrollo que tiene en escenarios de diversidad cultural el pluralismo jurídico en México, lo que acredita la necesidad de establecer un diálogo académico entre el sistema jurídico hegemónico y los sistemas normativos internos de los pueblos y comunidades indígenas de México.

Palabras clave: Interculturalidad, derecho, educación jurídica, pluralismo jurídico.

* Doctor en Derecho por el Instituto de Investigaciones Jurídicas la Universidad Autónoma de Chiapas (2020). Investigador Nacional Nivel I del Sistema Nacional de Investigadores del CONACYT e Investigador Científico Honorífico del Instituto de Ciencia, Tecnología e Innovación del Estado de Chiapas (vigencia 2021 a 2023) y ganador en dos ocasiones (2017 y 2019) del Concurso Nacional de Ensayo en Materia de Justicia Abierta, Transparencia, Acceso a la Información, Protección de Datos Personales y Archivos organizado por el Tribunal Electoral del Poder Judicial de la Federación. Sus líneas de investigación y docencia están vinculadas a la gobernabilidad democrática, derechos humanos e interculturalidad.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4265-4761>

CHALLENGES OF TEACHING LAW WITH AN INTERCULTURAL APPROACH IN CHIAPAS

Abstract

The objective of this document is to demonstrate that from the creation of the intercultural educational model in Mexico, legal education approaches pluralism and therefore must include the study of the internal regulatory systems of the original peoples. For this, it is used, as a case study, the qualitative analysis of legal education in the State of Chiapas, a federal entity that has the presence of at least 12 native peoples, and its link with the interculturality of what is obtained. the level of development that legal pluralism has in scenarios of cultural diversity in Mexico, which proves the need to establish an academic dialogue between the hegemonic legal system and the internal normative systems of the indigenous peoples and communities of Mexico.

Keywords: Interculturality, law, legal education, legal pluralism.

DESAFIOS DO ENSINO DE DIREITO COM ABORDAGEM INTERCULTURAL EM CHIAPAS

Resumo

O objetivo deste documento é demonstrar que desde a criação do modelo educacional intercultural no México, a educação jurídica se aproxima do pluralismo e, portanto, deve incluir o estudo dos sistemas normativos internos dos povos originários. Para isso, como estudo de caso, utiliza-se a análise qualitativa do ensino jurídico no Estado de Chiapas, ente federativo que conta com a presença de pelo menos 12 povos indígenas, e sua relação com a interculturalidade do que se obtém. de desenvolvimento do pluralismo jurídico no México em cenários de diversidade cultural, o que comprova a necessidade de estabelecer um diálogo acadêmico entre o sistema jurídico hegemônico e os sistemas normativos internos dos povos e comunidades indígenas do México.

Palavras chave: Interculturalidade, direito, educação jurídica, pluralismo jurídico.

Introducción

El enfoque intercultural en el derecho se manifiesta como una corriente de la filosofía jurídica, una metodología de interpretación de lo jurídico y una nueva forma de construir la norma jurídica. En la educación jurídica que se imparte en escenarios de diversidad cultural, la enseñanza de los saberes diversos, los sistemas normativos internos, la lengua y cultura de los pueblos originarios es pertinente, si lo que se pretende es establecer un diálogo entre los distintos sistemas de derechos que existen al interior del Estado mexicano.

Previo a la reforma constitucional de 2001 que reconoce una serie de derechos colectivos a los pueblos indígenas de México, en el sector educativo aparece ese enfoque mediante políticas públicas de diferente índole, algunas promoviendo el indigenismo, otras el respeto a las diferencias. Estas últimas generan la aparición de las Universidades Interculturales en ciertas entidades, como es el caso de Chiapas, en donde por deudas históricas o por movimientos armados como el zapatismo se pone en evidencia el abandono de estos pueblos y comunidades por parte del sistema hegemónico, cuyo diseño no es exclusivamente dirigido a la población indígena sino incluyente, es decir, para todas y todos, pero encaminadas a abonar al buen vivir en las comunidades.

Es así como surge la idea de incorporar la licenciatura en derecho a esa nueva experiencia, siendo la Universidad Intercultural de Chiapas la pionera en hacerlo en el año 2013, lo que ha generado una

nueva visión del derecho en la entidad que impacta a nivel nacional.

Para su mejor comprensión, el documento se divide en siete apartados: el primero de ellos corresponde a esta introducción y los siguientes exponen aspectos relevantes del tema, las conclusiones y las referencias.

En la sección denominada acercamiento al Modelo Educativo Intercultural en México, se describe la aparición del mismo y su implementación en el sistema educativo nacional en México.

En lo que hace al tópico, debate en torno a las universidades interculturales y su llegada a Chiapas, se dialoga respecto al subsistema creado en la educación en México para atender la diversidad cultural mediante instituciones de educación superior acordes a las necesidades de las regiones en que se ubican, como la destinada a ese fin en Chiapas.

Por su parte, al referir a la interculturalidad como metodología de interpretación de la ley en el contexto de los pueblos originarios, se pretende justificar la necesidad del diálogo académico en escenarios de diversidad cultural para encontrar las mejores vías de solución a conflictos jurídicos mediante una estrategia interpretativa del derecho estatal que incluya la visión de los sistemas normativos internos de los pueblos originarios.

Al describir las competencias y conocimientos que un eje transversal intercultural puede aportar a la enseñanza del derecho desde el contexto de los pueblos originarios de México tomando como referencia el estado de Chiapas, se

comentan algunos de los beneficios que puede generar dicha incorporación.

Acercamiento al Modelo Educativo Intercultural en México

El término interculturalidad hace referencia a las relaciones que existen entre los diversos grupos humanos que conforman una sociedad dada y que en la actualidad se usa como un término más complejo y polisémico que se refiere a las relaciones que existen dentro de la sociedad entre diversas constelaciones de mayoría-minoría, y que se definen no solo en términos de cultura, sino también en términos de etnicidad, lengua, denominación religiosa y/o nacionalidad (Dietz, 2017).

En algunas sociedades, la interculturalidad se utiliza para referir a la diversidad generada por la migración, mientras que en otras la misma noción se aplica para las interacciones entre pueblos indígenas y descendientes de colonizadores. La interculturalidad es entendida como un derecho que faculta al individuo a vivir en un entorno de riqueza cultural, de conocimiento recíproco y respeto mutuo entre personas y grupos de distintos orígenes, lenguas, religiones y culturas. Se manifiesta en lo jurídico como un discurso de diferentes acentos continentales, nacionales y regionales, así como sesgos disciplinarios de sus protagonistas, las identidades étnicas, las dinámicas migratorias y la diversidad cultural (Díaz, 2011).

El enfoque intercultural es una perspectiva que parte del reconocimiento

de las diversas identidades culturales y múltiples formas de construcción del conocimiento que existen en el mundo. Transita hacia la convicción de que la convivencia pacífica y respetuosa en esta multiculturalidad, solo puede lograrse mediante un ejercicio de negociación y evaluación crítica de lo que implican estas diferencias culturales y lingüísticas, bajo principios de equidad; y supone una defensa de saberes, valores y normas de convivencia, que se ven enriquecidos con las aportaciones de todos quienes conforman una sociedad.

En ese sentido, la Educación Intercultural es una alternativa que promueve y favorece dinámicas inclusivas en todos los procesos de socialización, aprendizaje y convivencia dentro del entorno educativo. Auxilia en el desarrollo de competencias y actitudes para la participación ciudadana activa en la construcción de una sociedad pluricultural, justa y equitativa. La educación intercultural en México está destinada para toda la población, porque supone una convivencia respetuosa entre personas y comunidades que reconocen sus diferencias en un dialogo sin prejuicios ni exclusiones.

La UNESCO establece tres principios fundamentales de la educación intercultural que deben permear el entorno pedagógico como un todo. El primero alude a que la educación intercultural respeta la identidad cultural del educando impartiendo educación de calidad que se adecue y adapte a su cultura. Aplicar este principio, implica repensar como constituimos: diseños curriculares y materiales educativos; formas de transmisión de conocimientos; métodos de enseñanza y evaluación; formación y

capacitación del profesorado; relación comunidad-escuela; colaboración y resolución pacífica de conflictos.

El segundo principio señala que la educación intercultural enseña a cada educando conocimientos, actitudes y competencias culturales necesarias para que pueda participar plena y activamente en la sociedad. Para que este principio sea efectivo, se precisa: acceso a la educación con equidad y sin discriminación; participación de grupos sociales con necesidades culturales y lingüísticas especiales en todos los niveles educativos; incorporar al currículo la historia, lengua y cultura de los diversos grupos que componen la Nación; comunicar desde distintas perspectivas culturales.

Por último, el tercer principio se refiere a que la educación intercultural enseña a todos los educandos los conocimientos, actitudes y competencias culturales que les permiten contribuir al respeto, entendimiento y solidaridad entre individuos, entre grupos étnicos, sociales, culturales y religiosos, y entre naciones. Este principio puede aplicarse mediante: preparación de currículum y materiales educativos que contribuyan a combatir el racismo y la discriminación; construir una conciencia plena de la diversidad cultural y lingüística como riqueza nacional; reflexionar críticamente sobre los valores y perspectivas culturales tanto propias como ajenas; contribuir a la construcción de conciencia sobre la interdependencia de comunidades, pueblos y naciones, y de la necesidad de modelos de vida sustentable.

dependencias como la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB), el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI), la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI) y la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) encargadas de promover el desarrollo de competencias interculturales a través de acciones diversas.

De igual manera, la Universidad Nacional Autónoma de México a través del Programa Universitario de Estudios de la Diversidad Cultural y la Interculturalidad (PUIC-UNAM) contribuye a promover y coordinar investigaciones sobre problemas sociales de México en el marco de la Diversidad Cultural y la Interculturalidad.

En el caso particular de la CGEIB se llevan a cabo acciones como capacitación de agentes educativos; promoción de actividades formativas en el ámbito formal y no formal; desarrollo curricular con enfoque intercultural; asesoría y acompañamiento en promoción de proyectos educativos innovadores; coordinación de universidades y bachilleratos interculturales; investigación y producción de documentación especializada, metodológica y de recuperación de saberes.

La población objetivo de dichas acciones es culturalmente diversa y su finalidad es propiciar diálogos y puentes comunicativos que permitan encuentros enriquecedores y significativos en el marco de la diversidad cultural.

La interculturalidad en la educación superior aparece de manera formal con la creación de la mencionada Coordinación

General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB) dependiente de la Secretaría de Educación Pública (SEP) y el proyecto de crear las Universidades Interculturales (UI) con la intención de que los jóvenes indígenas y de esferas sociales marginadas, tengan mayor acceso a la educación superior, a inicios del año 2001.

El proyecto se genera debido a que grupos y organizaciones relacionadas con comunidades indígenas demandaban instituciones de educación superior cercanas geográfica y culturalmente a sus pueblos (SEP, 2009), aspecto que no realizaba el modelo occidental y urbano-céntrico de universidad. Para lograr lo anterior, se introduce el enfoque intercultural para superar las estrategias asimilacionistas adoptadas por las políticas educativas generadas en años anteriores (Muñoz & Villar, 2006). Desde el punto de vista oficial se convierten en espacios creados con el objetivo de brindar educación de calidad y de pertinencia cultural.

En el campo jurídico, la interculturalidad encuentra un aliado en el pluralismo jurídico, cuya definición está centrada en reconocer a la diversidad y aceptar la posibilidad de la existencia de un sistema que provoca la difusión, crea una normalidad estructurada y basada en el respeto a las diferencias, lo que en la enseñanza del derecho en escenarios de diversidad cultural como el de Chiapas requiere de una serie de adaptaciones y diálogos de los saberes.

En otras palabras, a la ciencia jurídica se suman la sociología y la antropología en la reflexión acerca de la coexistencia de culturas en un mismo territorio, lo que

propicia que en esa corriente crítica del Derecho se ponga en duda el papel asumido históricamente del Estado como único creador de normas (Muñoz, 2021).

Cabe señalar que en áreas específicas como el Derecho Electoral se advierte con mayor precisión este acercamiento entre el derecho positivo vigente y los saberes diversos de los pueblos originarios; al abordar por ejemplo el tema de la construcción de ciudadanía, debe considerarse inmersa en la justicia abierta, que es el vigente modelo de gestión del Tribunal Electoral del Poder Judicial de la Federación, el conocimiento de los valores cívicos y éticos con los derechos políticos y culturales, mediante la promoción del diálogo intercultural y el respeto a las diferencias que favorezcan y consoliden la democracia representativa con la participación de todas y todos, cumpliendo con las líneas fundamentales del moderno federalismo, la coexistencia del autogobierno y el gobierno compartido (Muñoz, 2018).

En este sentido, se debe también precisar que se han desarrollado notablemente en materia de justicia documentos como la “Guía de actuación para juzgadores en materia de derecho electoral indígena”, que resaltan contenidos interculturales y los entrelazan con los derechos político-electorales de la ciudadanía, recomendaciones y criterios que se ponen a consideración de las autoridades de los tres órdenes de gobierno y de las tradicionales de los pueblos y las comunidades (Tribunal Electoral del Poder Judicial de la Federación, 2015).

El debate en torno a las universidades interculturales y su llegada a Chiapas

Desde su origen las Universidades Interculturales (UI) son concebidas no como alternativa, sino como complemento al desarrollo de medidas de acción afirmativa y de inclusión en las Instituciones de Educación Superior (IES) convencionales. Se argumenta, por tanto, que las carreras ofrecidas en las UI no pueden ser las clásicas licenciaturas universitarias, sino que han de reflejar necesidades locales y regionales, han de ser cultural y lingüísticamente “pertinentes” y deberán buscar una vinculación estrecha y constante con las comunidades anfitrionas de este nuevo tipo de universidad (Cortes, Guadalupe & Mendoza).

Las voces críticas que simultáneamente van surgiendo en torno a las UI, por su parte, destacan el contexto político adverso en el que se crean las nuevas instituciones, precisamente cuando el gobierno federal rechaza integrar los Acuerdos de San Andrés de 1996 en la nueva Ley Indígena de 2001. En esta situación, formar a nuevos profesionistas indígenas mediante instituciones creadas “desde arriba” es visto como parte de una “agenda hegemónica” o de un afán “neointigenista”.

En ese debate surge la Universidad Intercultural de Chiapas (UNICH) fundada el primero de diciembre de 2004, a través de un decreto que expidió el Congreso del Estado de Chiapas. Para su funcionamiento académico, esta casa de estudios cuenta con las Divisiones de Procesos Sociales y Procesos Naturales,

que a su vez ofertaron las licenciaturas de Comunicación Intercultural y Lengua y Cultura; así como Desarrollo Sustentable y Turismo Alternativo, respectivamente. Los cuatro programas iniciaron su labor en agosto del 2005 y fueron planeados para ser cursados en un período de cuatro años. La UNICH no es una universidad indígena, sino que está abierta a todos los jóvenes de Chiapas que estén interesados por formar parte de un nuevo modelo educativo y programas innovadores.

En el modelo educativo de la UNICH, las asignaturas están relacionadas e implícitas en los diferentes ejes formativos. Como parte de ello, la vinculación comunitaria es el eje articulador que permite conjuntar las bases teóricas, aprendidas y ejercitadas en el aula, de todas las asignaturas con una parte práctica que posibilita un diálogo intercultural y el desarrollo de alternativas junto con las comunidades. Ello se hace a través de talleres participativos donde se busca la presencia de representantes de la vida social de las diversas comunidades rurales de la región.

Así, el eje de vinculación articula de manera vertical las actividades académicas de las asignaturas de cada semestre con una secuencia y seguimiento horizontal; además, permite conjuntar los conocimientos y habilidades que los estudiantes adquirieron en el aula a través de un proyecto integrador. Ejemplo de ello son las herramientas y técnicas participativas que se aprenden, analizan y practican en el aula con un enfoque de investigación-acción participativa y que, posteriormente, se aplican en la comunidad y hacen posible el diálogo

intercultural y la retroalimentación de los procesos de enseñanza-aprendizaje entre la comunidad académica formal de la universidad intercultural y la sabiduría en movimiento que pervive en las comunidades rurales indígenas del gran mosaico cultural que es Chiapas. Dicho eje también tiene una parte metodológica que permite dotar a los estudiantes de un conjunto de técnicas y herramientas de trabajo participativo que, facilitadas adecuadamente en el medio, contribuyen indudablemente a generar procesos que van haciendo posible una colaboración estrecha entre la Universidad y la gente de las comunidades.

La UNICH imparte la Licenciatura en Derecho Intercultural desde el año 2013 en las Unidades Académicas Multidisciplinarias de Oxchuc y Las Margaritas, con un perfil de egreso que implica ser capaz de mediar asuntos comunitarios por la vía conciliatoria aplicando los diversos sistemas normativos de la región, además de intervenir como asesor, representante, apoderado legal en asuntos jurídicos, administrativos y agrarios ante las instancias públicas, privadas, judiciales, legislativas y ejecutivas, haciendo valer en todo momento las reglas y prácticas autóctonas que pertenecen al Derecho Consuetudinario, el Derecho Positivo, tratados y convenios internacionales en el ámbito local, nacional e internacional. Además de ser capaz de gestionar proyectos pertinentes para atender las necesidades de la comunidad.

A lo largo de su formación profesional el estudiante de Derecho Intercultural, desarrolla habilidades como asesor, apoderado legal de los pueblos y comunidades indígenas de Chiapas. Se pretende que conozca

y promueva el derecho consuetudinario, convirtiéndose en pionero en este campo del ejercicio jurídico en Chiapas y en México.

Ahora bien, como parte de las actividades de la Licenciatura, se realizan ejercicios prácticos en las comunidades para conocer de primera mano las necesidades y las formas de organización comunitaria vinculadas al ejercicio del derecho.

A partir de la inclusión de la interculturalidad en la educación jurídica, existen avances en cuanto al reconocimiento formal de los derechos de los pueblos indígenas en México. Existe una conceptualización definida del derecho a la jurisdicción indígena a aplicarse en el seno de las propias comunidades, como ejercicio de la libre determinación y autonomía de los pueblos indígenas como sujetos colectivos. Asimismo, se ha articulado normativamente el derecho a que sean tomados en cuenta usos, costumbres y normas indígenas en procesos y juicios frente al Estado, como derecho de personas y pueblos indígenas a ser respetado y garantizado en sus relaciones con las autoridades y órganos oficiales del derecho positivo común mexicano, y que incluye también implicaciones procesales específicas (Tank, 2018).

Es posible entonces establecer una metodología intercultural que aplique en la formación judicial, pues se cuenta con criterios e instrumentos internacionales, sobre todo en lo tocante a la jurisprudencia interamericana de derechos humanos que aluden a que los pueblos indígenas y sus miembros, en especial las mujeres y niñas indígenas, sufren condiciones de

discriminación y vulnerabilidad agravadas que deben ser atendidas a nivel estructural y consideradas de forma individual por el juzgador o juzgadora del caso concreto. De igual manera, es posible estudiar las posibles lagunas y vacíos normativos que deben atenderse, además de distintos obstáculos para la realización práctica de los derechos indígenas reconocidos internacionalmente, en particular, el derecho de acceso a la justicia.

En ese contexto, las interpretaciones destinadas a lograr mayores avances son aquellas que aseguren el respeto a los derechos universales internacionalmente reconocidos como mínimos indispensables para la convivencia pacífica y justa, y que a la vez proporcionen un entendimiento intercultural de los derechos humanos bajo el reconocimiento humilde de que ninguna cultura se agota en sí misma y que la diversidad enriquece a las personas, a las sociedades y a los sistemas de derecho.

La interculturalidad como metodología de interpretación de la ley en el contexto de los pueblos originarios.

Desde lo jurídico se debe asumir la protección de las diferencias que existen entre las personas, al comprender el respeto a la diversidad cultural como requisito para la libre afirmación de la personalidad de cada individuo. La pretensión de igualdad de derechos va acompañada del reconocimiento de las diferencias reales que existen entre las personas y de las garantías necesarias para que todas tengan las mismas oportunidades en el ejercicio de sus derechos (Ferragoli, 2002).

En el caso del estado de Chiapas es una necesidad la inclusión, por ejemplo, en la formación judicial de temas relacionados con la diversidad cultural para cumplir con la obligación de acercamiento a la ciudadanía y además garantizar el acceso a la justicia con pertinencia cultural. Lo anterior se justifica, debido a que del total de la población del estado que es de 5.543.828 habitantes, 1.459.648 hablan alguna lengua indígena, lo que representa el 28.2 por ciento del total de la población estatal (INEGI, 2021).

La Constitución Política del Estado libre y soberano de Chiapas reconoce y protege de manera enunciativa más no limitativa doce pueblos indígenas: Tseltal, Tsotsil, Chol, Zoque, Tojolabal, Mame, Kakchiquel, Lacandón, Mocho, Jacalteco, Chuj y Kanjobal (Congreso del estado de Chiapas, 2021). En consecuencia, deben generarse herramientas de apoyo a las juzgadoras y los juzgadores de la entidad cuando tenga que resolver controversias en escenarios de diversidad cultural, que les permitan elegir las medidas que deben adoptarse en cualquier proceso de impartición de justicia, apegados a los derechos individuales y colectivos de los pueblos indígenas, es decir, con pertinencia cultural.

En Chiapas, la educación jurídica requiere de modelos didácticos que atienden los desafíos de la resolución de conflictos en contextos de diversidad cultural; el enfoque intercultural puede ser el artífice de una nueva forma de construcción del conocimiento jurídico basado en el respeto a las diferencias, proporciona a la enseñanza del derecho nuevas herramientas que fortalecen el conocimiento interdisciplinario que se requiere para enfrentar el fenómeno

jurídico. El derecho a la autodeterminación que plantea la Constitución Federal y que ha sido objeto de una lucha generacional en toda América Latina, basta recordar que fue uno de los postulados de la declaración de la selva del Ejército Zapatista de Liberación Nacional, y debe abordarse como parte de la enseñanza del derecho (Muñoa, 2018).

Incluir un eje transversal con este enfoque propiciaría la convivencia en la diversidad cultural basada en el respeto a las diferencias, la interacción y diálogo de los pueblos originarios, abonando al reconocimiento de su identidad cultural, lo cual es una estrategia pertinente para resolver conflictos jurídicos en el contexto de los pueblos originarios de Chiapas.

Desde el paradigma sistémico de la complejidad, la docencia y la investigación jurídicas implican una visión integral de la realidad social; la construcción de la Ciencia del Derecho debe partir de la explicación de esta como un fenómeno de creación, aplicación y extensión social de sus instituciones, principios y contenidos (Morin, 2003).

Hoy día el Derecho se debe estudiar en relación con el resto de los sistemas de conocimiento existentes, por lo que en consecuencia, la docencia, la metodología y la investigación jurídicas deben ser interdisciplinarias.

Las actuales sociedades del conocimiento enfrentan situaciones multiculturales que requieren de estrategias didácticas que respondan a los conflictos en la construcción de identidades diferenciadas, es así como aparece en el derecho la interculturalidad como un modelo

didáctico que pretende desarrollar temas de ciudadanía y solucionar problemas que puedan surgir en contextos de diversidad cultural con base en el respeto a la identidad cultural y a la igualdad de oportunidades sociopolíticas y económicas de todos (Galvan, 2014).

Por las razones descritas, la transversalidad es una estrategia adecuada para el fin pretendido, ya que interrelaciona el sector educativo con la familia y la sociedad, favorece la formación integral de los estudiantes y brinda un fundamento ético a la propia institución educativa. Se caracteriza, además, por ser globalizante, porque atraviesa, vincula y conecta muchas asignaturas del currículo, lo que la convierte en instrumento que recorre asignaturas y temas y cumple el objetivo de tener visión de conjunto (Chica, 2006).

El diseñar un eje transversal intercultural e incorporarlo a la carrera judicial requiere determinar competencias y conocimientos que integren campos del ser, el saber, el hacer y el convivir a través de conceptos, procedimientos, valores y actitudes que orienten la enseñanza y el aprendizaje de la ciencia jurídica a las fuentes mismas de los sistemas normativos de los pueblos originarios de México en general y en lo particular de las comunidades en que conviven y dialogan todos los días las juezas, los jueces y el personal judicial.

Lo anterior permite definir la identidad cultural e impulsar el diálogo, el respeto, la gestión e interacción de las diferencias; es decir, de esta manera, se amalgama la interculturalidad con el derecho, de forma tal que se propicia y desarrolla la convivencia en la diversidad cultural

y con ello aproxima a quienes imparten justicia resoluciones judiciales con pertinencia cultural.

El curriculum jurídico debe adaptarse para la formación del personal judicial en las competencias básicas de las diferentes culturas, permitiendo, de este modo, que cada individuo pueda elegir libremente su propio bagaje cultural y ejercer su derecho a participar en todas las culturas e instituciones de la sociedad. Cabe señalar que el modelo didáctico intercultural toma como referente pedagógico que la interculturalidad es la opción educativa más completa para el desarrollo integral de todo ser humano y el progreso sostenido de cualquier sociedad. Este modelo pretende alcanzar la unidad respetando las diferencias culturales, desarrollando las siguientes competencias: construcción de identidad cultural; restauración del lenguaje materno; despliegue de habilidades comunicativas multilingües y multimodales; participación en experiencias creativas y recreativas de formas culturales diversas; análisis crítico de las tablas de valores (jerarquías y contenidos) de cada cultura.

Para desarrollar estas competencias se genera el desafío de identificar los conocimientos representativos de cada cultura ubicada en Chiapas, y con ello los temas, problemas y especificaciones que los diferencian de los demás, como pueden ser aspectos relacionados con la alimentación, cobijo, salud y mecanismos para su satisfacción, recursos para el ocio y la diversión, criterios de expresión estética y conceptos de belleza, sistemas de producción y de intercambio comercial, criterios de desarrollo

humano, sistemas de comunicación y lenguajes, formas de organización social y política, formas de organización del tiempo y el espacio, formas de estructurar el conocimiento y criterios de racionalidad, sistemas religiosos y tablas de valores (Rivilla, 2009).

Se pretende que las y los estudiantes de derecho al recibir conocimientos interculturales mediante un eje transversal con contenidos de ese tipo, su formación integra al conocimiento jurídico aspectos del saber, saber hacer y saber ser, conocimientos básicos sobre diversidad cultural y lingüística, actitudes y disposición para la construcción de conocimiento desde perspectivas diferentes y mediante el diálogo, así como habilidades para la investigación, el análisis crítico y la construcción del diálogo intercultural.

Competencias y conocimientos que un eje transversal intercultural puede aportar a la enseñanza del derecho

A continuación, se describen desde el contexto de los pueblos originarios de México tomando como referencia el estado de Chiapas, algunos de los beneficios que puede generar incorporar un eje transversal intercultural en la educación jurídica.

En primer lugar, la promoción del Diálogo Jurídico intercultural, esto con el objetivo de promover un proceso de interlocución y aprendizaje en reciprocidad que favorezca las condiciones para la integración de saberes derivados de culturas diversas, las cuales se enriquecen unas a otras. El

diálogo intercultural en lo jurídico permite el acceso a todo tipo de conocimientos, descubrir distintas formas de vivir y expresarse, acordes con un fondo común de valores compartidos que favorecen el desarrollo integral de la ciudadanía, lo que genera a la vez argumentos para un nuevo discurso del derecho.

Fortalecer el derecho a la identidad cultural, con la intención de reflexionar acerca de la coexistencia de diferentes culturas en una misma sociedad, cada una con su propia lengua, tradición, religión, cosmovisión y sistema normativo; cada pueblo o comunidad con su propio esquema de valores; elementos que deben ser tomados en consideración para garantizar el respeto a las diferencias. El derecho a la identidad cultural implica conocer, en profundidad, las competencias básicas de las diferentes culturas.

Consolidar la identificación del Derecho al Patrimonio cultural, con el propósito de incorporar los saberes diversos de los pueblos originarios, entendidos estos como el conjunto de conocimientos prácticos, experimentales y reflexivos que se transmiten por generaciones, mediante un mecanismo de pedagogía comunitaria, a los contenidos de la ciencia del derecho, lo que se traduce en un intercambio de valores.

Conocer la cosmovisión de los pueblos originarios, con la finalidad de estudiar los diferentes aspectos que determinan en los pueblos y comunidades originarias la forma de ver y entender el mundo que les rodea, buscando con ello garantizar la dignidad de todos los individuos y desde luego el respeto a las diferencias.

Inculcar el diseño e implementación de cursos en lenguas originarias, pues estas son el instrumento de pensamiento, vehículo de conocimiento cultural y medio para el intercambio intersubjetivo, permite acceder a los saberes diversos de los pueblos y comunidades, mismos que fundamentan sus sistemas normativos y nos dan una idea diferente de los otros. Si bien es cierto que pueden existir intérpretes en los juzgados, una buena práctica sería que el órgano jurisdiccional tuviera dominio de la lengua materna de que se trate.

Identificar y estudiar los conceptos básicos de los sistemas normativos de los pueblos originarios de Chiapas, pues al reconocer en el estado mexicano la existencia de sistemas alternos que a la par del sistema jurídico hegemónico generan reglas que norman la conducta de las personas que pertenecen a dichos pueblos y comunidades, cuyo cumplimiento es obligatorio porque nacen de las prácticas, usos y costumbres, estas encierran valores que se consideran trascendentes y que precisamente marcan diferencias culturales.

Analizar los derechos de las mujeres en escenarios de diversidad cultural, pues el reconocimiento de sujetos de derechos históricamente invisibilizados como son las mujeres y los pueblos indígenas y afrodescendientes, hace indispensable definir sus respectivos derechos individuales y colectivos. Abordar los derechos individuales desde los derechos colectivos y a la inversa, constituye la tarea pendiente en términos normativos para profundizar en los intereses de quienes reclaman al mismo tiempo ambos derechos. Las cuestiones que

surgen en este punto son: ¿cómo aborda el derecho a la diversidad cultural los derechos de las mujeres?, y a la inversa, ¿cómo abordan los derechos de las mujeres el derecho a la diversidad cultural? (Rodríguez, 2013).

Reflexionar acerca de la situación de los derechos de la niñez y la adolescencia indígena, dado que la diversidad cultural es parte de su realidad, por lo tanto el Estado debe reconocer y promover como derecho de naturaleza colectiva de los pueblos originarios dar protección especial a la niñez en esos territorios. Existe ya una serie de derechos y principios que son producto de la reflexión de los especialistas y que se han incluido atinadamente en la Convención de los Derechos de la Niñez. Uno de ellos es el derecho a preservar su identidad cultural, esta parte es un elemento esencial para los pueblos indígenas, su territorio, ese espacio en que se reproduce la cultura y del que depende el desarrollo armonioso y pleno de la personalidad e identidad cultural de los niños y niñas.

Conclusiones

Se ha demostrado que el enfoque intercultural del derecho es un artífice de la convivencia en la diversidad que, mediante el respeto a las diferencias y al conocimiento de los saberes diversos y la cosmovisión de los pueblos originarios, construye de forma diferente la ciencia del derecho, la cual puede incidir en la construcción de ciudadanía.

Judicial de la Federación en México y el de la Entidades Federativas, debe utilizar elementos relacionados con la interculturalidad y el pluralismo jurídico para que el conocimiento jurídico que se comparte en las universidades y en su caso, las resoluciones judiciales, tengan pertinencia cultural y promuevan buenas prácticas relacionadas con el derecho de acceso a la justicia de los pueblos originarios, respetando sus diferencias culturales.

Lo anterior, se traduce en un nuevo tipo de institucionalidad estatal, una nueva organización territorial, la democracia intercultural, el pluralismo jurídico, la interculturalidad, políticas públicas de nuevo tipo, nuevos criterios de gestión pública, de participación ciudadana, de servicio y de servidores públicos, constituyendo un desafío a las premisas en que se asienta el Estado moderno.

La educación jurídica y la interculturalidad en México están en constante diálogo, se puede partir del análisis del texto constitucional federal mexicano en el que se advierte la existencia de un pluralismo jurídico formal, esto implica que, si bien es cierto, se reconocen derechos colectivos a los pueblos indígenas y se aceptan sus sistemas normativos internos, esto ocurre siempre y cuando los mencionados pueblos sean reconocidos por el orden jurídico vigente de cada Entidad Federativa y no lo contravengan. Aunado a que no deben incluir dichos sistemas prácticas contrarias a los derechos humanos.

Es necesario, además, establecer una metodología intercultural que aplique en la formación judicial, pues se cuenta

con criterios e instrumentos internacionales, sobre todo en lo tocante a la jurisprudencia interamericana de derechos humanos que aluden a que los pueblos indígenas y sus miembros, en especial, las mujeres y niñas indígenas, sufren condiciones de discriminación y vulnerabilidad agravadas que deben ser atendidas a nivel estructural y consideradas de forma individual por el juzgador o juzgadora del caso concreto.

De igual manera, es posible estudiar las posibles lagunas y vacíos normativos que deben atenderse, además de distintos obstáculos para la realización práctica de los derechos indígenas reconocidos internacionalmente, en particular, el derecho de acceso a la justicia.

El diseñar un eje transversal intercultural e incorporarlo a la carrera judicial y a la licenciatura en derecho, requiere determinar competencias y conocimientos que integren campos del ser, el saber, el hacer y el convivir a través de conceptos, procedimientos, valores y actitudes que orienten la enseñanza y el aprendizaje de la ciencia jurídica a las fuentes mismas de los sistemas normativos de los pueblos originarios de México en general y en lo particular de las comunidades en que conviven y dialogan todos los días las juezas, los jueces, el personal judicial, el ministerio público, los cuerpos policíacos, las abogadas, los abogados, las investigadoras, los investigadores y la ciudadanía en general.

Referencias

1. Chica, C. B. (2006). Los ejes transversales como instrumento pedagógico para la formación de valores. *Politécnica*, 49-55.
2. Congreso del estado de Chiapas. (2021). *Constitución Política del estado libre y soberano de Chiapas*. Tuxtla Gutiérrez.
3. Cortés, L. S., Guadalupe, M., & Mendoza, Z. G. (2013). Diversidad e interculturalidad en la educación superior convencional. En G. D. María Bertely Busquets, *Multiculturalismo y educación*. ANUIES.
4. Díaz, E. R. (2011). *Educación Intercultural en México, un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos*. SEP.
5. Dietz, G. (2017). Interculturalidad: una aproximación antropológica. *Perfiles Educativos*, 39(156), 192-207.
6. Ferragoli, L. (2002). *Derechos y garantías: la ley del más débil*. Trotta.
7. Galvan, J. G. (2014). *La construcción del Derecho*. UNAM.
8. INEGI. (2021). Cuéntame. <http://cuentame.inegi.org.mx/monografias/informacion/chis/poblacion/diversidad.aspx?tema=me&e=07>
9. Morin, E. (2003). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa.
10. Muñoz, M. O. (2018). La inclusión de la interculturalidad, legitimidad y construcción de ciudadanía en el paradigma de la Justicia Abierta en el contexto de los Pueblos Originarios. En TEPJF, Cuarto Concurso Nacional de Ensayo en Materia de Justicia Abierta, Transparencia, Acceso a la Información, Protección de Datos Personales y Archivos. Ensayos ganadores. TEPJF.

11. Muñoa, M. O. (2018). Legitimidad de la reincorporación a un cargo público representativo en Chenalhó, Chiapas. *Revista Tla-Melaua*, 12(45), 5-29.
12. Muñoa, M. O. (2021). *Pluralismo Jurídico y Derecho Electoral en Chiapas*. Tirant lo Blanche.
13. Muñoz, L. C., & Villar, L. S. (2006). *Universidad Intercultural: modelo educativo*. SEP.
14. Rivilla, A. M. (2009). *Didáctica General*. Pearson.
15. Rodríguez, E. (2013). *Igualdad de género e interculturalidad: enfoques y estrategias para avanzar en el debate*. PNUD.
16. SEP. (2009). Declaración de Pátzcuaro sobre educación superior intercultural, Tercer Encuentro Regional sobre Educación Superior Intercultural de América Latina y el Caribe. SEP.
17. Tank, D. E. (2018). Acceso a la Justicia y Pueblos Indígenas en el Derecho Internacional Público: el caso de México. *Anales de Derecho*, (1), 30-42.
18. Tribunal Electoral del Poder Judicial de la Federación. (2015). *Guía de Actuación para Juzgadores en materia de derecho electoral indígena*. TEPJF.

INTERVENCIÓN EDUCATIVA PARA LA INCLUSIÓN SOCIAL DE JÓVENES DE COMUNIDADES PERIURBANAS

Norma Graciella Heredia Soberanis*

Sandra Sunza Chan**

Ángel Alpuche Rivera***

Resumen

El presente trabajo consiste en una investigación llevada a cabo en una comunidad periurbana marginada del municipio de Conkal, en el estado de Yucatán, México. **Objetivo:** diseñar una estrategia integral de intervención educativa para contribuir a reducir la violencia escolar en estudiantes de una telesecundaria de Xcuyún, Yucatán. **Metodología:** investigación acción y diseño de una estrategia educativa integral con base en el método del marco lógico; se elaboraron dos talleres que fueron impartidos como un currículum adicional extraescolar, obteniendo participación de toda la comunidad estudiantil durante su implementación. **Resultados y conclusión:** la intervención fue satisfactoria, logrando un ligero incremento en el nivel de resiliencia, el cual pasó de medio a alto; complementariamente, las calificaciones en la prueba final sobre el uso de internet y dispositivos móviles, fueron aprobatorias, mostrándose un conocimiento incorporado a su bagaje cultural, para el uso inteligente y responsable de estas herramientas.

Palabras clave: resiliencia, internet y dispositivos móviles, violencia escolar, intervención educativa.

* Facultad de Educación, Universidad Autónoma de Yucatán, nheredia@correo.uady.mx, ORCID: 0000-0003-2995-0408

** Facultad de Educación, Universidad Autónoma de Yucatán, ssunza@correo.uady.mx, ORCID: 0000-0003-1964-8571

*** Facultad de Educación, Universidad Autónoma de Yucatán, ialpuche@correo.uady.mx, ORCID: 0000-0002-4524-0062

EDUCATIONAL INTERVENTION FOR THE SOCIAL INCLUSION OF YOUNG PEOPLE FROM PERI-URBAN AND RURAL COMMUNITIES

Abstract

This work consists of an out-of-school educational intervention carried out in a marginalized peri-urban community in the municipality of Conkal, in the State of Yucatan, Mexico. Objective: to design a comprehensive educational intervention strategy to help reduce school violence in students of a telesecundaria in Xcuyún, Yucatán. Methodology: action research and design of a comprehensive educational strategy based on the logical framework method; two workshops were developed which were imparted as an additional extracurricular curriculum, obtaining participation from the entire student community during its implementation. Results and conclusions: obtained from the intervention were satisfactory, achieving a slight increase in the level of resilience, which went from medium to high; in addition, the grades in the final test on the use of internet and mobile devices, were passing, showing a knowledge incorporated into their cultural background, for the intelligent and responsible use of these tools.

Keywords: resilience, internet and mobile devices, school violence, educational intervention

INTERVENÇÃO EDUCATIVA PARA A INCLUSÃO SOCIAL DE JOVENS DE COMUNIDADES PERIURBANAS

Resumo

O presente trabalho consiste em uma investigação realizada em uma comunidade periurbana marginalizada do município de Conkal, no estado de Yucatán, México. Objetivo: desenhar uma estratégia de intervenção educacional integral para ajudar a reduzir a violência escolar em alunos de uma telesecundaria em Xcuyún, Yucatán. Metodologia: pesquisa-ação e desenho de uma estratégia educacional integral baseada no método do quadro *lógico*; Foram desenvolvidas duas oficinas que foram ministradas como complemento curricular extracurricular, obtendo a participação de toda a comunidade estudantil durante sua implementação. Resultados e conclusão: a intervenção foi satisfatória, conseguindo-se um ligeiro aumento do nível de resiliência, que passou de médio para alto; Além disso, as notas na prova final de uso da internet e dos dispositivos móveis foram de aprovação, evidenciando conhecimentos incorporados à sua bagagem cultural para o uso inteligente e responsável dessas ferramentas.

Palavras-chave: resiliência, internet e dispositivos móveis, violência escolar, intervenção educativa.

Introducción

La presente intervención educativa fue realizada en un poblado de Conkal, Yucatán, México. Se trabajó con los estudiantes de la única telesecundaria existente en esa comunidad periurbana. Mediante el método del marco lógico se diagnosticó con dos grupos completos de estudiantes de primero (n=17) y segundo (n=20) grado, como principal problemática, la presencia de violencia en toda la comunidad, siendo la escuela un reflejo de la violencia existente entre las familias y vecinos experimentadas por los adolescentes en sus contextos sociales próximos.

El alumnado de la telesecundaria manifestó explícitamente, experimentar violencia escolar durante el tiempo que se encuentran en las aulas y demás espacios físicos de la escuela, así como a través de diversas redes sociales (Facebook, YouTube, etc.), siendo el teléfono celular su principal dispositivo de conexión. Como causas primarias de la presencia de violencia escolar fueron identificadas participativamente con los estudiantes de la telesecundaria: la carencia en formación valoral para la convivencia pacífica por parte de los padres hacia los hijos; el castigo físico de estos hacia sus hijos; la carencia de educación en derechos humanos, adolescentes y niñez; el uso negativo de información existente en redes sociales; problemas en el manejo de emociones; aumento del consumo de drogas en la juventud; así como la presencia de pandillerismo en las calles.

En las observaciones realizadas, se registraron situaciones de agresión verbal entre las y los adolescentes como voces

altisonantes, burlas con apodos, negación para escucharse entre sí, así como la expresión de molestia mediante golpes cuando existía desacuerdo entre ellos, es decir, hubo expresiones de violencia normalizadas en ambos géneros. El tipo de relaciones donde se da la violencia entre los adolescentes de la telesecundaria son la amistad, el noviazgo y el compañerismo al trabajar tareas en equipo y practicar deportes durante los descansos. Igualmente, de manera generalizada se presenta apatía y falta de participación de los adolescentes en las actividades realizadas en la comisaría, ya que según un sondeo realizado con los estudiantes del primero y segundo grados de la telesecundaria, no les resultan atractivas estas actividades, ya que su interés está encaminado al uso de tecnología, sobre todo del internet, así como actividades lúdicas; en la escuela los maestros son completamente autoritarios y los alumnos son obligados a asistir a los eventos sin tomar en consideración sus intereses particulares.

La violencia predomina en México, y se ha vuelto algo cotidiano, impactando de forma directa a sus escuelas (Herdia, 2018). Según la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2015), México ocupa el primer lugar con mayor índice de acoso escolar en la educación básica, puesto que el 20% de los estudiantes declaró sufrir acoso escolar al menos unas pocas veces al mes, el 13% que se burlaban de ellos y 9% de los estudiantes señalaron que han esparcido rumores sobre ellos. En cuestiones de pertenencia a la escuela, el 25% se ha sentido marginado en la escuela, el 24% se siente incómodo o fuera de lugar y 21% se siente solo en

la escuela (OCDE, 2015); por otro lado, 6% percibieron que sus maestros los ridiculizaron frente a otros. Estas conductas afectan a 18.781.875 alumnos de primaria y secundaria de escuelas públicas y privadas (Milenio, 2018).

La Comisión de los Derechos Humanos del Estado de Yucatán (CODEHY), realizó un sondeo con 2.600 estudiantes de educación básica en escuelas públicas y privadas, encontrando que el 55% ha sido víctima de violencia verbal y el 58% expresó haber ejercido esa violencia con sus compañeros; del tipo psicológica, el 35,8% aceptó haberse sentido excluido o aislado por sus compañeros y 23,9% admitió haber excluido o aislado a algún compañero; del tipo físico, el 39% expresó que ha sido golpeado por algún compañero y 30,9% admitió que ha golpeado a otro. El 24,8% se ha sentido amenazado y el 9,7% ha amenazado a algún compañero (S.A, 2018).

La educación secundaria es la última etapa de formación para la juventud de la comunidad de Conkal, antes de emplearse como obreros en fábricas ubicadas en las ciudades de Mérida y Motul, representando un nivel de estudios crítico para lograr aprendizajes dirigidos a una ciudadanía basada en la paz y responsabilidad social. No obstante, aunque son planteadas estas características fundamentales de la educación en la secundaria, se ha observado a lo largo de su desarrollo y evolución un conjunto de problemáticas que hacen evidente la necesidad de centrar la formación en competencias o habilidades de resiliencia, dado el incremento en los índices de violencia en su comunidad, siendo este un fenómeno social apremiante en

el que la violencia no puede ser objeto de naturalización, a sabiendas de que los indicadores de la violencia escolar son un factor que puede incidir en la reproducción de dicha violencia en otros contextos cercanos, iniciando el círculo de violencia que se va repitiendo de generación en generación. Este es un problema urgente para ser atendido; además, este fenómeno se ha extendido mediante el uso de las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC), al grado de emerger nuevas formas de violencia escolar consistentes en agresiones contra una persona a través de tecnologías interactivas como internet y tecnología móvil, considerado como un método de acoso indirecto. En México, los casos de violencia escolar están sucediendo con una mayor frecuencia, en donde jóvenes estudiantes han cometido acciones a mano armada en contra de profesores y compañeros de escuela, llegando al homicidio de las personas y en su mayoría, al suicidio del que comete este tipo de violencia. Todo esto debido a problemas emocionales, falta de interés hacia la solución de la problemática real que representa el acoso escolar y a contenidos autodestructivos difundidos en las redes sociales a las cuales tienen acceso los jóvenes, animando a que más de ellos sigan este tipo de conductas destructivas. Resulta urgente e indispensable desarrollar mecanismos de atención que disminuyan la problemática de la violencia escolar y propiciar alternativas para el manejo de la violencia a través de la creación de espacios de convivencia sana y el uso responsable de las tecnologías de la información. Por lo tanto, a través de esta intervención se trabajó en una estrategia para desarrollar en los adolescentes

habilidades de resiliencia, así como en el uso responsable y autorregulado de los dispositivos móviles y de la información difundida a través de ellos.

Santa Cruz Xcuyún es una comisaría del municipio de Conkal, Yucatán, poblado ubicado a 20,9 kilómetros de la ciudad de Mérida. Xcuyún presenta características que la han definido como rurbanidad o nuevas ruralidades, ya que la mayoría de sus habitantes se vinculan al trabajo urbano de donde obtienen la mayor parte de sus recursos económicos, pero también realizan actividades vinculadas a un estilo de vida rural, como son las actividades agropecuarias y sus respectivas ceremonias (Cruz, 2002; Lugo y Tzuc, 2011). Esta comisaría tuvo esplendor en el auge henequenero; actualmente la mayoría de sus pobladores se dedica a realizar trabajo como obreros en las ciudades de Motul y de Mérida, ejerciendo ocupaciones como albañiles y trabajadoras domésticas. Según el Censo y Conteo de Población y Vivienda del INEGI (2010) ITER, Xcuyún tiene una población 1.576 habitantes, de los cuales 827 son hombres y 749 son mujeres; la población que tiene 12 años o más es de 1.252 personas: 657 hombres y 595 mujeres; de 18 y más son: 1.092, 571 hombres y 521 mujeres. De tal forma que en la etapa de la adolescencia (entre 12 y 17 años), hay 160 habitantes: 86 hombres y 74 mujeres, de los cuales 53 están actualmente estudiando, en la telesecundaria.

Materiales y métodos

El diseño de investigación para realizar la intervención, fue Investigación Acción (IA), con el apoyo del método del marco lógico para elaborar la estrategia.

Objetivos

1. Diseñar una estrategia integral de intervención educativa para contribuir a reducir la violencia escolar en estudiantes de una telesecundaria de Xcuyún, Yucatán.
2. Desarrollar habilidades para la resiliencia, el uso responsable e inteligente de internet y la creación de políticas y redes de apoyo para la prevención de la violencia escolar en estudiantes de la telesecundaria de Xcuyún, Yucatán, a través de la implementación de una estrategia integral de intervención educativa.
3. Determinar el efecto de la implementación de una estrategia integral de intervención educativa para el desarrollo de habilidades para la resiliencia, el uso responsable e inteligente de internet y la creación de políticas y redes de apoyo para la prevención de la violencia escolar en estudiantes de la telesecundaria de Xcuyún, Yucatán.

Participantes

Los participantes de esta investigación, consistente en el diseño, implementación y evaluación de los efectos de una intervención educativa extraescolar, fueron 58 estudiantes matriculados en la telesecundaria de Xcuyún, Yucatán, así como 20 padres de familia y 4 instructores de talleres.

Procedimiento

Como parte de la IA, fue empleado el método del marco lógico para el diseño

de la estrategia integral de intervención educativa extraescolar. Las etapas implementadas del método del marco lógico, con base en Ortigón, Pacheco y Prieto (2015), fueron:

1. **Análisis de los involucrados:** este paso se hizo mediante una entrevista individual con la directora de la escuela, así como con dos grupos focales con estudiantes del primer y tercer grados de la telesecundaria, para identificar la situación específica de violencia escolar, con el objeto de tomar en consideración sus intereses, su potencial y sus limitaciones en torno a la resolución de dicha temática. Con base en el análisis de los involucrados se pudo identificar, comprender, describir y analizar las diversas situaciones de violencia escolar que experimentaba el alumnado en el día a día en sus clases y en el recreo.
2. **Análisis del problema:** en este paso, se diseñó junto con los estudiantes de primero y tercer grado un árbol de problemas para definir con mayor claridad, a partir de la identificación de sus causas y efectos, el problema central seleccionado por el alumnado en la fase de análisis de los involucrados: la violencia escolar.
3. **Árbol de objetivos y análisis de alternativas:** se trabajó el árbol de objetivos a partir del árbol de problemas, transformando las causas en medios y los efectos en fines; con base en los medios, fueron seleccionados aquellos que incluían actividades de interés para los estudiantes, quedando como alternativas para la solución del problema: a. Trabajar en la autodeterminación y resolución de conflictos de los jóvenes; b. El uso responsable de internet y dispositivos móviles por parte de jóvenes y sus padres; y c. La creación de políticas y redes de apoyo para el manejo de la violencia escolar presencial y virtual en la telesecundaria.
4. **Elaboración de la matriz:** con base en la alternativa seleccionada, se trabajaron las metas, así como las respectivas actividades a desarrollar como parte de la intervención, indicadores y evidencias de logro, así como su calendarización en un diagrama de Gantt, incluyendo la relación de recursos necesarios para implementarlo. En la tabla 1 se puede observar, a manera de síntesis, las metas y actividades de la estrategia de intervención educativa extraescolar, con base en las principales líneas de acción propuestas en la matriz del marco lógico (ver tabla 1).

Tabla 1. Metas y actividades del proyecto de intervención educativa extraescolar

Línea de acción	Meta /cantidad	Actividades
<p>Trabajar en el desarrollo de las habilidades de autodeterminación y resolución de conflictos en los adolescentes de la telesecundaria de Xcuyún.</p>	<p>Contribuir a mejorar las habilidades de autodeterminación y resolución de conflictos en al menos el 50% de los adolescentes de la telesecundaria de Xcuyún.</p>	<p>Implementar un taller de arte urbano con los adolescentes para el autoconocimiento y liberación emocional. Realizar una obra de teatro para representar las causas y efectos de la violencia escolar presencial y virtual entre compañeros de escuela. Implementar un taller sobre autodeterminación y resolución de conflictos con los adolescentes. Publicar un libro de memorias adolescentes sobre el manejo inteligente de la violencia escolar presencial y virtual, con enfoque de derechos humanos.</p>
<p>Habilitar a los adolescentes de la telesecundaria de Xcuyún en el uso responsable de internet y dispositivos móviles, así como a padres de familia para el control parental de este.</p>	<p>Contribuir a la habilitación de al menos el 50% de los adolescentes de la telesecundaria de Xcuyún, en el uso responsable de internet y dispositivos móviles. Contribuir a la habilitación tecnológica de al menos el 20% de los padres de familia de la telesecundaria de Xcuyún.</p>	<p>Implementar un taller de habilitación tecnológica para padres de familia. Implementar un taller sobre uso responsable de internet y dispositivos móviles con los adolescentes. Realizar colaborativamente con la escuela, adolescentes y padres de familia, dos manuales de uso responsable de internet y dispositivos móviles.</p>
<p>Creación de políticas y redes de apoyo para el manejo de la violencia escolar presencial y virtual en la telesecundaria de Xcuyún.</p>	<p>Contribuir a la disminución de la violencia escolar presencial y virtual mediante una propuesta de políticas para el manejo de la violencia escolar presencial y virtual para la telesecundaria de Xcuyún. Contribuir a la disminución de la violencia escolar presencial y virtual mediante la creación de una red de apoyo virtual.</p>	<p>Elaborar colaborativamente una propuesta de políticas para el manejo de la violencia escolar presencial y virtual para la telesecundaria de Xcuyún. Elaboración con los adolescentes, profesores y padres de familia, una red de apoyo virtual para el afrontamiento de la violencia escolar presencial y virtual.</p>

Fuente: elaboración propia.

Las actividades fueron implementadas durante un ciclo o año escolar. La autodeterminación y manejo de conflictos fueron trabajados con base en una capacitación consistente en un taller de resiliencia para los estudiantes de cada grado escolar, este se trabajó de lunes a viernes, dentro del horario escolar del alumnado; complementariamente, el taller de arte urbano, así como los talleres de tecnología tanto para estudiantes como para sus padres de familia, fue impartido en sábados, en horario de 10 AM a 12 PM. La obra de teatro fue presentada a manera de cierre de la capacitación, y al finalizar la intervención se concluyó la edición del libro de memorias, del manual de políticas, del manual de uso responsable de internet y dispositivos móviles, así como la creación de redes de apoyo mediante un sitio web.

Al iniciar el taller de resiliencia y el taller de uso responsable de internet y dispositivos móviles, se realizó un diagnóstico, a manera de pretest, para identificar el estado inicial de los estudiantes en el primer caso, y de los estudiantes y padres de familia, en el segundo caso.

El diagnóstico de resiliencia fue realizado con base en una escala de preguntas con respuestas estructuradas. La escala consta de 25 ítems, los cuales se puntúan de 7 puntos, donde 1 está en desacuerdo y 7 está de acuerdo; el rango de los puntajes varía entre 25 y 175 puntos, entonces, los más altos puntajes serán indicadores de mayor resiliencia (ver Heredia y Sunza, 2021). La escala de Resiliencia tiene como factores:

1. Competencia personal.
2. Aceptación de uno mismo y de la vida.

3. Ecuanimidad.
4. Perseverancia.
5. Confianza en sí mismo/a.
6. Satisfacción personal.
7. Sentirse bien solo/a.

Por otra parte, el diagnóstico de uso responsable de internet y dispositivos móviles, fue realizado con un cuestionario de respuestas estructuradas y semiestructuradas enfocados a identificar los conocimientos y habilidades de los estudiantes y padres de familia sobre las redes sociales, sitios, aplicaciones, entre otros.

Cabe aclarar que los resultados fueron analizados con base en estadística descriptiva (media, puntaje mínimo y máximo, desviación estándar, frecuencias y porcentajes) e inferencial (pruebas t de student y ANOVA).

Resultados

En este apartado se presentan los resultados obtenidos en dos talleres que fueron clave en la capacitación de los estudiantes, mismos que revelaron los resultados positivos de la intervención educativa extraescolar puesta en marcha: el taller de resiliencia para trabajar la autodeterminación y la resolución de conflictos, y el taller de tecnología para el uso responsable de internet y de dispositivos móviles.

Autodeterminación y resolución de conflictos: taller de resiliencia para los estudiantes

En el diagnóstico participaron 50 de 58 alumnos, debido a que la telesecundaria se caracteriza por una tasa elevada de ausentismo escolar, sobre todo en época de lluvias como se puede observar en la tabla 2, los estudiantes obtuvieron un puntaje promedio global de resiliencia de 126 puntos, de un total ideal de 175 puntos, por lo que están en un límite superior de puntaje que indica una

resiliencia de nivel medio (de 76 a 126 puntos), siendo necesario trabajar con ellos este aspecto para llegar a un nivel de resiliencia alto (de 127 a 175 puntos), no existiendo diferencia significativa en el puntaje de resiliencia entre los tres grados escolares, siendo muy similares sus puntajes promedio de resiliencia (ver tabla 2). Considerando los puntajes mínimos observados en cada grado escolar, es importante hacer la observación de que en tercero el puntaje mínimo de 60, indica la existencia de alumnos en un nivel de resiliencia bajo (entre 25 y 75 puntos), lo cual es necesario trabajar.

Tabla 2. Puntajes de resiliencia de los estudiantes de la telesecundaria, según grado

Características	Grado	N	Media	Desviación estándar	Mínimo	Máximo
Satisfacción personal	1	19	19,6316	6,12110	6,00	28,00
	2	18	22,6111	4,18876	14,00	28,00
	3	13	22,2308	4,38090	14,00	28,00
	Total	50	21,3800	5,14639	6,00	28,00
Ecuanimidad	1	19	18,6316	5,11219	9,00	28,00
	2	18	21,4444	4,39548	10,00	28,00
	3	13	18,6154	5,48541	6,00	28,00
	Total	50	19,6400	5,05383	6,00	28,00
Sentirse bien solo	1	19	14,3158	4,09678	7,00	21,00
	2	17	14,8235	2,53069	11,00	20,00
	3	13	12,0000	5,97216	3,00	21,00
	Total	49	13,8776	4,32354	3,00	21,00
Confianza en sí mismo	1	19	35,2632	8,43829	17,00	49,00
	2	18	36,9444	7,05835	26,00	48,00
	3	13	35,6923	9,15955	17,00	49,00
	Total	50	35,9800	8,03434	17,00	49,00

Características	Grado	N	Media	Desviación estándar	Mínimo	Máximo
Perseverancia	1	19	33,0526	6,81888	24,00	49,00
	2	18	35,7222	8,58731	16,00	46,00
	3	13	34,3846	8,34205	15,00	49,00
	Total	50	34,3600	7,81354	15,00	49,00
Resiliencia total	1	19	121,5789	21,86655	82,00	169,00
	2	18	131,8333	22,13661	97,00	162,00
	3	13	124,5385	27,33318	60,00	163,00
	Total	50	126,0400	23,43638	60,00	169,00

Fuente: elaboración propia, con base en Heredia y Sunza, 2021.

Resiliencia en estudiantes según género

Tomando en cuenta el género de los estudiantes, igualmente se obtuvo tanto en

hombres como en mujeres un nivel medio de resiliencia, no existiendo diferencia entre ambos, habiendo oportunidad de incrementar las características que conforman a esta (ver tabla 3).

Tabla 3. Puntajes de resiliencia de los estudiantes de la telesecundaria, según género

Característica	Género	N	Media	Desviación estándar
Satisfacción personal	Femenino	22	21,6364	5,69499
	Masculino	25	21,3600	4,92341
Ecuanimidad	Femenino	22	19,5909	4,90538
	Masculino	25	19,2000	5,09902
Ecuanimidad	Femenino	22	12,4545	4,63658
	Masculino	24	14,7083	3,65322
Confianza	Femenino	22	34,9545	8,22005
	Masculino	25	36,4000	8,24116
Sentirse bien solo	Femenino	22	34,8182	7,62600
	Masculino	25	34,0800	8,33627
Resiliencia total	Femenino	22	124,9091	24,40708
	Masculino	25	125,8400	23,67432

Fuente: elaboración propia.

Por lo tanto, los estudiantes de los tres grados tuvieron un nivel medio de resiliencia, no existiendo diferencia significativa entre hombre y mujeres.

Postest de resiliencia

La evaluación final de resiliencia se realizó con un total de 49 estudiantes, estando constituida la muestra por estudiantes de los tres grados escolares: un 38,77% (19) de los estudiantes pertenecían al primer grado, el 36,73% (18)

cursaba el segundo grado y el 24,48% (12) eran alumnos de tercer grado.

En la tabla 4 se puede identificar que los factores en los que un mayor porcentaje de estudiantes se ubicaron en el nivel alto fueron Satisfacción personal (89.79%), Perseverancia (83.67%) y Confianza en sí mismo (75.51%). Por otro lado, los factores Ecuanimidad y Sentirse bien solo alcanzaron puntajes que muestran que son áreas que requieren continuar trabajándose.

Tabla 4. Nivel en factores de resiliencia y resiliencia total por grado escolar.

Factores	Grado	N	Bajo	Medio	Alto
Satisfacción Personal	1	19	-	5.26%	94.73%
	2	18	5.55%	11.11%	83.33%
	3	12	-	8.33%	91.66%
	Total	49	2.04%	8.16%	89.79%
Ecuanimidad	1	19	5.26%	36.84%	57.89%
	2	18	11.11%	16.66%	44.44%
	3	12	16.66%	25%	58.33%
	Total	49	10.20%	32.65%	53.06%
Sentirse bien solo	1	19	42.01%	15.78%	36.84%
	2	18	38.88%	11.11%	44.44%
	3	12	25%	16.66%	58.33%
	Total	49	30.61%	14.28%	42.85%
Confianza en sí mismo	1	19	-	26.31%	73.68%
	2	18	5.55%	22.22%	72.22%
	3	12	-	25%	75%
	Total	49	2.04%	24.48%	75.51%
Perseverancia	1	19	-	15.78%	84.21%
	2	18	5.55%	5.55%	88.88%

Factores	Grado	N	Bajo	Medio	Alto
	3	12	8.33%	16.66%	75%
	Total	49	4.08%	12.24%	83.67%
Resiliencia total	1	19	-	5.26%	94.73%
	2	18	5.55%	16.66%	77.77%
	3	12	-	16.66%	83.33%
	Total	49	2.04%	12.24%	79.56%

Fuente: elaboración propia.

Con respecto al nivel de resiliencia total, puede señalarse que el porcentaje de alumnos ubicados en un nivel alto fue de 79.56%, siendo posible distinguir que el primer grado es el que exhibe un más alto porcentaje al respecto (94.73), seguido del tercer grado (83.33%) y, por último, se ubica el 77.77% correspondiente al segundo grado. No obstante, en los tres grados el porcentaje es elevado.

Taller de tecnología para estudiantes

Debido a las actividades escolares de los alumnos, así como a la inasistencia de algunos estudiantes en el momento de la encuesta para el diagnóstico, y dado

que el cuestionario fue administrado en sábado, solo se obtuvo información completa de 28 alumnos, 16 mujeres (57.1 %) y 12 hombres (42.9%), que cursan el segundo o tercer grado en la telesecundaria.

Redes sociales utilizadas

Como se puede observar en la tabla 5, la red social más empleada por los estudiantes es Facebook, con el 89,3 %, quedando en segundo lugar el uso de YouTube con el 75%. En contraste, el menos empleado fue Twitter con el 14,3 %, no existiendo diferencia entre hombre y mujeres.

Tabla 5. Frecuencia de uso de redes sociales

Red social	Mujeres		Hombres		Total	
	f	%	F	%	F	%
Facebook	15	93.8	10	83,3	25	89.3
Twitter	3	18.8	1	8.3	4	14.3
YouTube	12	75	9	75	21	75
Instagram	5	31.3	2	16.7	7	25
Snapchat	6	37.5	1	8.3	7	25

Red social	Mujeres		Hombres		Total	
	f	%	F	%	F	%
Otra	2	12.5	0	0	2	7.1
Ninguna	0	0	1	8.3	1	3.6

Fuente: elaboración propia.

Frecuencia del uso de la red social Facebook

En relación con la frecuencia de uso de la red social Facebook, tanto hombres como mujeres permanecen conectados de 1 a 3 horas al día (ver tabla 6), existiendo mucha variedad en las horas

de uso, independientemente de si se es hombre o mujer. En contraste, el menor número de horas de uso fue el rango de 4 a 6 horas, o más de 7 horas de conexión (ver tabla 6). Es decir, consultan, usan Facebook con frecuencia pero no permanecen conectados a ella por mucho tiempo.

Tabla 6. Frecuencia y porcentaje de uso de la red social Facebook

Horas	Mujeres		Hombres		Total	
	f	%	f	%	f	%
1 a 3	4	25	7	58.3	11	39.3
4 a 6	2	12.5	0	0	2	7.1
Más de 7	2	12.5	0	0	2	7.1
Después de clase	1	6.3	2	16.7	3	10.7
A cada rato	2	12.5	1	8.3	3	10.7
Los fines de semana	3	18.8	0	0	3	10.7
No lo uso	2	12.5	2	16.7	4	14.3
Total	16	100	12	100	28	100

Fuente: elaboración propia.

Tipo de páginas o publicaciones seguidas

En relación con el tipo de publicaciones seguidas, con mayor frecuencia mencionaron ninguna, observándose diferencia

de gustos entre las publicaciones seguidas, dependiendo de si se es hombre o mujer; por ejemplo, algunos hombres siguen páginas de fútbol, en contraste con páginas de artistas o cantantes de parte de las mujeres (ver tabla 7).

Tabla 7. Tipo de publicaciones seguidas (en frecuencia)

Publicaciones seguidas	Mujeres	Hombres	Total
De risa	1	0	1
Artistas, cantantes	2	0	2
Series de TV (Dragon Ball Z, Perros)	1	2	3
Memes	1	2	3
De ropa	1	0	1
YouTube	0	1	1
Jugadores de fútbol (Barcelona, Real Madrid)	0	3	3
Ninguna	2	5	7

Fuente: elaboración propia.

Conocimiento sobre compartir alguna información de Facebook o Twitter que resultó ser falsa

En relación con el conocimiento que tienen los estudiantes sobre si están

compartiendo información falsa, la mayoría, tanto de hombres (66.7%) como de mujeres (75%) comentó que no lo hace (ver tabla 8); aunque en un menor porcentaje, algunos mencionan que no lo saben o que sí lo hacen.

Tabla 8. Conocimiento sobre compartir información falsa

Conocimiento	Mujeres		Hombres		Total	
	f	%	f	%	f	%
No lo sé	2	12.5	2	16.7	4	14.3
Sí	2	12.5	2	16.7	4	14.3
No	12	75	8	66.7	20	71.4
Total	16	100	12	100	28	100

Fuente: elaboración propia.

Tiempo en cantidad de veces al día que usan Twitter

En cuanto a las veces al día que usan Twitter, se encontró que la mayoría de

los hombres (91.7%), al igual que las mujeres (87.5%), no la usan (ver tabla 9).

Tabla 9. Cantidad de veces al día que usan Twitter

Cantidad de veces	Mujeres		Hombres		Total	
	f	%	f	%	f	%
1 a 3	1	6.3	0	0	1	3.6
4 a 6	0	0	0	0	0	0
Más de 7	0	0	0	0	0	0
Después de clase	0	0	1	8.3	1	3.6
A cada rato	0	0	0	0	0	0
Los fines de semana	1	6.3	0	0	1	3.6
No lo uso	14	87.5	11	91.7	25	89.2
Total	16	100	12	100	28	100

Fuente: elaboración propia.

Tipo de cuentas que siguen

En relación con las cuentas de Twitter que siguen, de los 28 alumnos, 26 manifestaron no seguir alguna cuenta; sólo un hombre que usa Twitter comentó seguir cuentas de futbolistas.

Veces al día que usan Instagram

Como se observa en la tabla 10, con respecto al número de veces al día que usan Instagram, la mayoría de hombres y mujeres manifestó no emplearlo (75%), seguidos por aquellos que solo lo usan fines de semana (10.7 %), no habiendo diferencia significativa en frecuencia de uso entre hombres y mujeres.

Tabla 10. Cantidad de tiempo que usan Instagram

Número de horas	Mujeres		Hombres		Total	
	f	%	f	%	f	%
1 a 3	0	0	1	8.3	1	3.6
4 a 6	0	0	0	0	0	0
Más de 7	1	6.3	0	0	1	3.6
Después de clase	0	0	1	8.3	1	3.6
A cada rato	1	6.3	0	0	1	3.6
Los fines de semana	3	18.7	0	0	3	10.7
No lo uso	11	68.7	10	83.4	21	75
Total	16	100	12	100	28	100

Fuente: elaboración propia.

Contenidos que ven de Instagram

De los pocos estudiantes que sí usan Instagram (7 de 28), independientemente del número de horas, tres expresaron que ven fotos y videos de amigos o artistas.

Veces al día que ven videos de YouTube

En cuanto a la frecuencia con la que ven videos en YouTube, se encontró que más

del 92 % de los estudiantes lo usan, sin existir diferencia entre el uso dependiendo de si se es hombre o mujer, existiendo solo variaciones en la frecuencia de uso. Es más frecuente tanto en mujeres como en hombres el ver videos de 1 a 3 horas, fueron muy pocos quienes lo ven a cada rato (7.2 %) (ver tabla 11).

Tabla 11. Frecuencia de veces al día que ven videos en YouTube

Número de horas	Mujeres		Hombres		Total	
	f	%	f	%	f	%
1 a 3	4	25	5	41.7	9	32.1
4 a 6	3	18.7	3	25	6	21.4
Más de 7	0	0	0	0	0	0
Después de clase	1	6.3	2	16.7	3	10.7
A cada rato	2	12.5	0	0	2	7.2
Los fines de semana	5	31.2	1	8.3	6	21.4
No lo uso	1	6.3	1	8.3	2	7.2
Total	16	100	12	100	28	100

Fuente: elaboración propia.

Contenidos que ven en YouTube

En relación con los contenidos de los videos que ven en YouTube, la mayor frecuencia la tuvo el ver videos de música (n= 8) tanto en hombres como en

mujeres, representando estas el mayor número de personas que ven este tipo de contenido, en contraste con los hombres, quienes mayormente ven videos de juegos (ver tabla 12).

Tabla 12. Contenidos vistos por los estudiantes en YouTube (frecuencia)

Contenidos vistos	Mujeres	Hombres	Total
De risa	2	1	3
You Toubers (Caeli, Juan de Dios, Kimberly, Lisa)	2	2	4
Juegos/ Gameplays (Class Royale)	0	5	5
Series	0	2	2
Tutoriales (manualidades)	2	1	1
Música	6	2	8
Fútbol	0	3	3

Fuente: elaboración propia.

Edad mínima que se debe de tener para usar las siguientes redes o mensajeros

En el caso de Facebook, solo 3 mujeres mencionaron la edad correcta de 13 años (12.5% del total); todos los hombres mencionaron edades incorrectas, incluso dos de ellos escribieron que podrían usarse a partir de los 10 años.

Twitter: todos mencionaron edades incorrectas, considerando un hombre la edad mínima de 10.

WhatsApp: solo 3 (1 mujer y dos hombres) que representan 13.6 % acertaron en la edad mínima de 13, existiendo la mención de la edad mínima de 6 años por una mujer.

YouTube: solo una mujer que representa el 4,3% del total, acertó en la edad mínima de 13 años, todos los demás mencionaron edades incorrectas que inician a partir de los 5 años según un hombre y de 6 de acuerdo con 4 mujeres,

pensando que desde muy pequeños se pueden empezar a ver videos.

Instagram: solo un hombre y una mujer coincidieron en mencionar la edad mínima correcta de 13 años (10.5%), teniendo todos una idea de que esta aplicación se usa ya en la pubertad, a partir de los 11 años según una mujer, o a partir de los 12 años por tres hombres.

Snapchat: 6 (31,6%), dos mujeres y cuatro hombres acertaron en la edad correcta para empezar a usarlo, y al igual que Instagram, perciben que se empieza a usar ya a partir de los 11 años de edad o más.

Mensajeros usados

En relación con los mensajeros empleados, el de mayor frecuencia mencionado tanto por los hombres como por las mujeres, fue el mensajero de Facebook (ver tabla 13), los no usados fueron Allo y Skype; 3 estudiantes (2 mujeres y un hombre) mencionaron que no emplean mensajeros.

Tabla 13. Mensajeros empleados por los estudiantes

Mensajeros	Mujeres		Hombres		Total	
	F	%	f	%	f	%
Facebook Messenger	10	62.5	9	75	19	67.9
Allo	0	0	0	0	0	0
iMessage	1	6.3	2	16.7	3	10.7
Skype	0	0	0	0	0	0
Ninguno	2	12.5	1	8.3	3	10.7
Otro	3	18.7	0	0	3	10.7
Total	16	100	12	100	28	100

Fuente: elaboración propia.

Veces al día que usan WhatsApp

En relación con las veces al día que usan el WhatsApp, se encontró que más del 90% emplea esta aplicación, de los cuales

casi el 50% lo hace a cada rato o después de clase; en contraste, solo 2 (7,1%), un hombre y una mujer, expresaron que no lo usan (ver tabla 14).

Tabla 14. Veces al día que los estudiantes usan WhatsApp

Número de horas	Mujeres		Hombres		Total	
	f	%	f	%	f	%
1 a 3	2	12,5	5	41,7	7	25
4 a 6	2	12,5	0	0	2	7,1
Más de 7	4	25	0	0	4	14,2
Después de clase	3	18,8	3	25	6	21,4
A cada rato	4	25	2	16,7	6	21,4
Los fines de semana	0	0	1	8,3	1	3,6
No lo uso	1	6,2	1	8,3	2	7,1
Total	16	100	12	100	28	100

Fuente: elaboración propia.

Veces al día que usan Facebook Messenger

Con respecto a la frecuencia de uso de esta herramienta de Facebook, se

encontró que casi el 80% de los estudiantes lo emplea, y aproximadamente el 50% tanto de las mujeres como de los hombres lo usan entre 1 a 3 horas (ver tabla 15).

Tabla 15. Frecuencia de uso de Facebook Messenger por parte de los estudiantes

Número de horas	Mujeres		Hombres		Total	
	f	%	f	%	f	%
1 a 3	7	43,7	6	50	13	46,5
4 a 6	3	18,7	0	0	3	10,7
Más de 7	1	6,3	0	0	1	3,6
Después de clase	1	6,3	2	16,7	3	10,7
A cada rato	1	6,3	1	8,3	2	7,1
Los fines de semana	0	0	0	0	0	0
No lo uso	3	18,7	3	25	6	21,4
Total	16	100	12	100	28	100

Fuente: elaboración propia.

Personas con quienes comparten la información de todas las redes sociales que usan

Con referencia a las personas con quienes comparten información en las redes

sociales, la mayoría mencionó a los amigos, siendo mucho mayor el número de mujeres que hacen esto; en contraste, un mayor número de hombres manifestó no compartir contenidos en redes sociales (ver tabla 16).

Tabla 16. Personas con quienes comparten los estudiantes contenidos en redes sociales (frecuencia)

Persona	Mujeres	Hombres	Total
Familia	1	2	3
Amigos	8	4	12
Novio	1	0	1
Contactos	0	1	1
Compañeros	0	1	1
Nadie	0	7	7

Fuente: elaboración propia.

Personas con quienes usan el WhatsApp

Con respecto a las personas con quienes los estudiantes usan el WhatsApp, la mayoría tanto de las mujeres como

de los hombres lo hace con sus amigos, quedando en segundo lugar algún familiar o su familia (ver tabla 17), solo dos mujeres expresaron usarlo con sus novios y tres hombres con nadie.

Tabla 17. Personas con quienes los estudiantes usan el WhatsApp (frecuencia)

Persona	Mujeres	Hombres	Total
Mamá	3	1	4
Papá	3	0	3
Amigos	11	9	20
Tíos	1	0	1
Hermanos	1	0	1
Familia	4	3	7
Novio	2	0	2
Nadie	0	3	3

Fuente: elaboración propia.

Conocimientos sobre crear grupos en Facebook y WhatsApp

En total, 22 de 28, que son la mayoría, expresó que sí sabe crear grupos tanto en Facebook como en WhatsApp. De manera específica, por sexo:

Mujeres: sí= 12; solo una mujer sabe crear grupos en WhatsApp, pero no en Facebook; las demás 3 omitieron su respuesta.

Hombres: sí = 10, No = 2.

Veces al día que usan su smartphone

En relación con las veces al día que los estudiantes usan un smartphone, la mayor frecuencia de uso fue a cada rato, integrando hombres y mujeres (37 %), seguido por después de clase (14.8%); cuatro estudiantes manifestaron no tener ese tipo de teléfono (14.8%) (ver tabla 18).

Tabla 18. Cantidad de veces al día que los estudiantes usan su smartphone

Número de horas	Mujeres		Hombres		Total	
	F	%	f	%	F	%
1 a 3	1	6,7	1	8,3	2	7,5
4 a 6	0	0	3	25,2	3	11,1
Más de 7	2	13,3	1	8,3	3	11,1

Número de horas	Mujeres		Hombres		Total	
	F	%	f	%	F	%
Después de clase	3	20	1	8,3	4	14,8
A cada rato	6	40	4	33,3	10	37
Los fines de semana	0	0	1	8,3	1	3,7
No tengo	3	20	1	8,3	4	14,8
Total	15	100	12	100	27	100

Fuente: elaboración propia.

Modelos y marcas de smartphone que poseen

La marca de smartphone más mencionada por los estudiantes, a la cual

pertenece su celular, fue Samsung (n=5), seguido en frecuencia por una variedad de marcas como ZTE, Lanix y Motorola (ver tabla 19).

Tabla 19. Modelo y marca de smartphone (frecuencia)

Modelo/ marca	Mujeres	Hombres	Total
Zonda	0	1	1
ZTE	1	2	3
BladeL5	0	1	1
Motorola	0	2	2
E plus	0	1	1
M4	1	0	1
Huawei	0	1	1
Samsung	4	1	5
J7	1	0	1
Galaxi Grand Prime	3	0	3
LG	1	0	1
Lanix	1	1	2
Azumi	1	0	1
Polaroid	0	1	1

Fuente: elaboración propia.

Usos que le dan a su smartphone

En cuanto a los usos que los estudiantes le dan a sus smartphones, fue mencionado con mayor frecuencia,

tanto por hombres como mujeres (aproximadamente el 50%), un múltiple uso consistente en jugar, hacer llamadas, usar WhatsApp y redes sociales (ver tabla 20).

Tabla 20. Usos dados por los estudiantes a su smartphone

Uso dado	Mujeres		Hombres		Total	
	F	%	f	%	F	%
Jugar	4	26,7	2	16,7	6	22,2
Llamadas	0	0	0	0	0	0
Usar WhatsApp o similares	3	20	2	16,7	5	18,5
Usar redes sociales	0	0	0	0	0	0
Videoconferencias	0	0	0	0	0	0
Enviar correos	0	0	0	0	0	0
Jugar, llamadas, WhatsApp, redes sociales	7	46,7	7	58,3	14	51,9
No tengo	1	6,6	1	8,3	2	7,4
Total	15	100	12	100	27	100

Fuente: elaboración propia.

Cantidad de correos electrónicos que usan

En relación con la cantidad de correos electrónicos que usan los estudiantes, en la tabla 21 se puede observar que los

estudiantes, sobre todo los hombres, y algunas mujeres, solo usan un correo electrónico (39.3 %), seguido en frecuencia con la mayoría de mujeres que manifestó tener entre 2 o 3, al igual que unos pocos hombres (ver tabla 21).

Tabla 21. Cantidad de correos electrónicos que usan los estudiantes

Número de correos	Mujeres		Hombres		Total	
	F	%	F	%	f	%
1	4	25	7	58,3	11	39,3
De 2 a 3	6	37,5	3	25	9	32,2
Más de 4	2	12,5	0	0	2	7,1

Número de correos	Mujeres		Hombres		Total	
	F	%	F	%	f	%
Ninguno	4	25	2	16,7	6	21,4
Total	16	100	12	100	28	100

Fuente: elaboración propia.

Forma como se conectan a internet y mensajería

En cuanto a la forma como los estudiantes se conectan a internet, se puede

observar en la tabla 22 que la mayoría de ellos, independientemente del sexo, lo hace con wifi o con este, además de plan de datos.

Tabla 22. Forma de conexión a internet de los estudiantes

Forma de conexión	Mujeres		Hombres		Total	
	f	%	f	%	f	%
Solo con wifi	7	43.7	5	41.7	12	42.9
Con plan de datos	5	31.3	2	16.6	7	25
Usando tarjeta de prepago	1	6.3	0	0	1	3.5
Con wifi y plan de datos	3	18.7	5	41.7	8	28.6
Total	16	100	12	100	28	100

Fuente: elaboración propia.

Para qué les sirve internet

En relación con el uso que los estudiantes le dan a internet, la mayoría de los que respondieron manifestaron que es para ver videos (n= 17); seguido en

frecuencia por la realización de tareas (n= 14) cómo llevar a cabo investigaciones o búsquedas de información (ver tabla 23); otro uso más frecuente, sobre todo en casi la totalidad de los hombres, es para jugar.

Tabla 23. Usos que los estudiantes le dan a internet (frecuencia)

Uso	Mujeres	Hombres	Total
Para hacer su tarea	8	6	14
Jugar	3	8	11
Ver videos	7	10	17

Uso	Mujeres	Hombres	Total
Ver redes sociales: Facebook	2	0	2
Descargar música	1	0	1
Bajar aplicaciones	1	1	2
Llamar/mensajear	2	1	3
Por no tener nada que hacer	1	0	1

Fuente: elaboración propia.

Nombre de los juegos que usan en sus smartphones/ consolas y su clasificación

En relación con los juegos que los estudiantes usan en sus smartphones, en la tabla 24 se puede ver que el más mencionado tanto por mujeres como por hombres fue Clash Royale (n= 13),

seguido en frecuencia por juegos mencionados solo por los hombres con temáticas de guerra y fútbol. En esa misma tabla también se puede observar que los hombres proporcionaron mayor número de nombres de juegos (n= 8), en contraste con los nombres de juegos dados por las mujeres (n= 5).

Tabla 24. Juegos que usan los estudiantes en sus smartphones (frecuencia)

Nombre del juego	Mujeres	Hombres	Total
Xbox	0	1	1
Clash Royale	3	10	13
Free fire	0	4	4
Gears of war	0	1	1
Plantas vs Zombies/ Zombi tsunami	2	1	3
Love balls	1	0	1
Puzzle pets	1	0	1
Pou	0	1	1
Dream league soccer/ Football soccer	0	4	4
Ninguno / no juego	2	1	3

Fuente: elaboración propia.

Lo que piensan acerca del acoso escolar virtual

Con respecto a lo que piensan los estudiantes en relación con el acoso virtual a

través de las redes sociales, la mayoría de hombres y mujeres expresó que es algo muy malo y que está mal (ver tabla 25).

Tabla 25.

Pensamiento	Mujeres	Hombres	Total
Está mal/ algo muy malo	9	8	17
Deben respetar mis cosas	0	1	1
Deben pararlo	1	0	1
Ninguno	0	2	2

Fuente: elaboración propia.

Casos de acoso virtual que conocen

Finalmente, en relación con los casos de acoso virtual que conocen, muy pocas mujeres (n= 4) comentaron que: consiste en trepar fotos de mujeres desnudas (n= 1), o pedirle datos personales y familiares (n= 1), o que no conocen alguno (n= 2), no teniendo claridad en ese concepto.

En relación con los hombres, 8 opinaron al respecto, de los cuales 7 mencionaron que no conocen casos de ese tipo, y uno de ellos mencionó como acoso virtual el robo o asalto a una señora de su comunidad, por lo que igualmente se evidencia el desconocimiento de este concepto.

En el diagnóstico, no existieron diferencias entre los hombres y mujeres en relación con el conocimiento y uso de internet, redes sociales, mensajeros y demás aplicaciones en línea. La mayoría usa su celular conectándose con él a internet, usando para ello wifi, plan de datos, o combinando ambos.

Las redes sociales más usadas son Facebook, y la mayoría ve videos en YouTube; casi no usan Instagram ni Twitter, en WhatsApp se mensajean mayormente con sus amigos, y en segundo lugar con sus familiares.

Una gran área de oportunidad observada fue educarlos en el uso responsable de internet, ya que no conocen reglas como edad mínima para crear sus cuentas en redes sociales y otras aplicaciones, así como un evidente desconocimiento del tema de acoso virtual. También se observó que los estudiantes mayormente se conectan a internet por ocio, sin aprovechar el potencial de esta herramienta en su desarrollo humano o académico, ya que solo lo emplean mayormente para búsquedas de información, sin saber cómo hacerlas con técnica y ética.

Prueba final de uso de internet y dispositivos móviles

En relación con la prueba final sobre el uso responsable de internet y dispositivos

móviles, se obtuvo por los 25 estudiantes participantes que asistieron a la administración del examen, una calificación promedio de 7,72, la cual indica un buen desempeño, reflejándose positivamente el aprendizaje logrado por los estudiantes sobre los temas de seguridad en uso de internet, redes sociales, videojuegos, así como el uso inteligente de celulares o móviles, entre otros (Heredia, Sunza y Canto, 2020).

Con el propósito de conocer si había diferencia estadísticamente significativa entre los estudiantes, según el sexo, fue calculada una prueba t de Student para muestras independientes, encontrando que la distancia entre el promedio de uno y otro grupo no fue significativa ($t=0.634$ 23), ya que estos fueron muy similares, e igualmente indicaron un buen desempeño en el postest, ya que en ambos fue mayor a siete puntos de los 10 posibles (ver tabla 26).

Tabla 26. Puntaje promedio en el postest según el sexo de los estudiantes

Sexo	n	Media	Desviación		
			estándar	T	Gl
Mujer	13	7.93	1.52	0.634	23
Hombre	12	7.50	1.80		

Nota: $p = 0.532$. Fuente: elaboración propia.

Cabe aclarar que los puntajes promedio entre los tres grados escolares también fue muy similar y no se obtuvo diferencia significativa ($F=1.16$, $p=0.331$).

Discusión de resultados

En cuanto a la autodeterminación y manejo de conflictos, mediante el desarrollo de resiliencia, los efectos de la intervención llevada a cabo fueron positivos en el grupo de estudiantes de la telesecundaria, incrementándose de un nivel medio a uno alto.

En relación con la habilitación tecnológica de los mismos, la intervención fue

exitosa para ambos sexos y en todos los grados escolares, ya que se obtuvo un aprendizaje con calificación promedio de buena a muy buena.

Se concluye que los dos talleres fueron adecuados en cuanto a su contenido, dado que los temas fueron útiles para los estudiantes. En el caso del taller de internet y dispositivos móviles, destacó el tema de videojuegos, siendo recomendable incrementar las prácticas sobre los temas tratados durante este taller, así como mayor información de redes sociales.

Referencias

1. Cruz Rodríguez, M. S. (2002). *Procesos urbanos y 'ruralidad' en la periferia de la zona metropolitana de la ciudad de México. Estudios Demográficos y Urbanos 1*. El Colegio de México.
2. Heredia, N. (2018, octubre, 2). Entrevista con Norma Heredia [Diario de Yucatán]. [https://www.yucatan.com.mx/merida/senalan-factores-que-alientan-en-la-ninez-el-bullying?fbclid=IwAR-17QGHW3HrMzDxcjkjVhMsG1CBFAu-9qLWbI4HPnuxvn5PNzP9FAAE7HSY8I-Heredia, . \(2018\).](https://www.yucatan.com.mx/merida/senalan-factores-que-alientan-en-la-ninez-el-bullying?fbclid=IwAR-17QGHW3HrMzDxcjkjVhMsG1CBFAu-9qLWbI4HPnuxvn5PNzP9FAAE7HSY8I-Heredia, . (2018).)
3. Heredia, N. y Sunza, S. (2021). Intervención educativa para el desarrollo de resiliencia en adolescentes de contextos vulnerados en México, *Etic@net*, 21(2), 433-450. DOI: <https://doi.org/10.30827/eticanet.v21i2.20970>
4. Heredia, N., Sunza, S. y Canto, P. (2020). Desarrollo de habilidades para resiliencia en estudiantes de secundaria para el afrontamiento del acoso escolar. *Debates en Evaluación y Currículum*, 5(5), 942-947.
5. INEGI (2010). Base de datos "Principales resultados por localidad" (ITER). http://www.inegi.org.mx/sistemas/consulta_resultados/iter2010.aspx?c=27329&s=est
6. Lugo Pérez, J. A., y Tzuc Canché, L. (2011). Las comisarías y subcomisarías del municipio de Mérida: entre la tradición y la modernidad. *Estudios de cultura maya*, 37, 179-198. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-25742011000100007&lng=es&tlng=es.
7. Milenio. (2018, 14 de agosto). 'Bullying', el terror escolar en México. <https://www.milenio.com/ciencia-y-salud/bullying-el-terror-escolar-en-mexico>.
8. Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2015). *Programme for international student assessment (PISA). Results from PISA 2015 student' well-being*. <https://www.oecd.org/pisa/PISA2015-Students-Well-being-Country-note-Mexico.pdf>
9. Ortegón, E., Pacheco, J. y Prieto, A. (2015). *Metodología del marco lógico para la planificación, el seguimiento y la evaluación de proyectos y programas*. Naciones Unidas-CEPAL.

ESTRATEGIA DIDÁCTICA MEDIADA POR EL SOFTWARE SCRATCH Y CONSIDERACIONES PEDAGÓGICAS PARA FACILITAR LA APROPIACIÓN DE CONOCIMIENTOS SOBRE LA CLASIFICACIÓN DE RESIDUOS

Resumen

La presente investigación consiste en implementar una herramienta didáctica que facilite el proceso de enseñanza aprendizaje sobre la clasificación de los residuos sólidos en estudiantes, a través del uso del software de programación Scratch. La metodología empleada es cualitativa, utilizando como instrumentos de investigación la observación y entrevistas semiestructuradas aplicados a 25 estudiantes del grado octavo, docentes de ciencias y al rector de la institución Francisco Julián Olaya de la Mesa en Cundinamarca, utilizando el método triangulación de datos para la comparación de resultados de los diferentes estamentos objeto de análisis. Los resultados encontrados reflejan que los estudiantes refuerzan y desarrollan competencias de pensamiento lógico para solucionar un problema del entorno, así como habilidades de comunicación, trabajo colaborativo; se promueve a través de la motivación el trabajo autónomo. Se concluye que los estudiantes por medio del software elaboraron juegos que permitieron la apropiación de conocimientos sobre la clasificación de residuos.

Palabras clave: pensamiento lógico, residuos sólidos, estrategias de enseñanza aprendizaje, Scratch.

DIDACTIC STRATEGY FACILITATED BY SCRATCH SOFTWARE AND PEDAGOGICAL CONSIDERATIONS TO ENHANCE UNDERSTANDING OF WASTE CLASSIFICATION

Abstract

process of solid waste classification for students, using the Scratch programming software. The methodology employed is qualitative, utilizing observation and semi-structured interviews as research instruments. These were conducted with 25 eighth-grade students, science teachers, and the principal of the Francisco Julian Olaya de la Mesa institution in Cundinamarca. The data triangulation method was used to compare the results from different levels of analysis.

The findings of this research demonstrate that students enhance and develop their logical thinking skills in solving environmental problems. Additionally, communication skills, collaborative work, and autonomous learning are promoted through motivation. It can be concluded that, by utilizing the software, students were able to create games that facilitated their understanding and mastery of waste classification knowledge.

Keywords: logical thinking, solid waste, teaching-learning strategies, Scratch.

ESTRATÉGIA DIDÁTICA MEDIADA PELO SOFTWARE SCRATCH E CONSIDERAÇÕES PEDAGÓGICAS PARA FACILITAR A APROPRIAÇÃO DE CONHECIMENTOS SOBRE A CLASSIFICAÇÃO DE RESÍDUOS

Resumo

Esta pesquisa tem como objetivo implementar uma ferramenta didática que facilite o processo de ensino-aprendizagem sobre a classificação de resíduos sólidos em estudantes, por meio do uso do software de programação Scratch. A metodologia utilizada é qualitativa, utilizando observação e entrevistas semiestruturadas como instrumentos de pesquisa, aplicados a 25 estudantes do oitavo ano, professores de ciências e ao diretor da instituição Francisco Julián Olaya de La Mesa, em Cundinamarca. O método de triangulação de dados foi utilizado para comparar os resultados dos diferentes grupos analisados. Os resultados encontrados demonstram que os estudantes reforçam e desenvolvem habilidades de pensamento lógico para resolver problemas do ambiente, assim como habilidades de comunicação e trabalho em equipe. Através da motivação, o trabalho autônomo também é promovido. Conclui-se que, por meio do software, os estudantes desenvolveram jogos que permitiram a apropriação de conhecimentos sobre a classificação de resíduos.

Palavras-chave: pensamento lógico, resíduos sólidos, estratégias de ensino-aprendizagem, Scratch.

Introducción

Las estrategias didácticas en el aula son herramientas importantes que median las formas de enseñar y aprender, de acuerdo con su correcta selección se puede o no garantizar la apropiación de los conocimientos por parte de los estudiantes. En efecto, las estrategias didácticas basadas en las TIC se han incorporado en la educación desde diferentes usos, han transformado los contextos de educación formal, al proporcionar herramientas de apoyo del proceso de enseñanza aprendizaje (Bustos & Coll, 2010). Tratar de buscar minimizar su impacto y dejarlas de lado al no incorporarlas en el proceso de aprendizaje de las nuevas generaciones traerá problemas en la adquisición de habilidades y competencias propias de la era digital, además de convertir a los estudiantes en unos refugiados o analfabetas digitales incapaces de resolver problemas que enfrenta la nueva era.

La naturaleza interactiva y dinámica de las herramientas digitales como lo señala Bustos & Coll (2010), ayudan a transformar aspectos psicológicos, como la manera de pensar, actuar, trabajar y relacionarse, de ahí la importancia de su implementación.

La falta de apropiación y dominio de saberes en temas importantes es bastante preocupante, sucede en ocasiones que aun contando con ciertos conocimientos y criterios los estudiantes no llevan a la práctica estos. No se evidencia cambio de hábitos, actitudes o comportamientos, como se observó en la institución educativa, sobre el manejo integral de

los residuos sólidos, los cuales siempre se encontraban arrojados al suelo o depositados en contenedores que no correspondían a su clasificación. Esta práctica llevada a cabo de forma inadecuada genera contaminación y focos de infección y transmisión de enfermedades, lo cual es una problemática que puede acarrear fuertes consecuencias de salud pública en los planteles educativos.

Aprender a separar en la fuente los residuos sólidos es uno de los retos más grandes que enfrenta la humanidad (Balaguer, 2022). Por lo tanto, se deben aunar esfuerzos que satisfagan esta necesidad ambiental vigente que les compete a todos los ciudadanos. Además, cualquier acción que contamine el aire, agua, suelo, o desgaste los recursos naturales, así como la disposición incorrecta de los residuos, considera factores que deterioran el planeta y sus ecosistemas (Minambiente, 2019).

Dicho esto, cualquier búsqueda de estrategias de aula que contribuyan a mitigar o eliminar acciones o hábitos que deterioren el medio ambiente está ayudando a generar conciencia ciudadana y cultura ambiental sobre la importancia y cuidado de la biosfera y recursos, puesto que por la relevancia del consumismo se ha restado su importancia y si no se toman acciones inmediatas la humanidad se verá comprometida en unos años.

De cualquier manera, son múltiples las ventajas que representa la implementación de herramientas digitales en el aula para la apropiación del conocimiento y como estrategia de inclusión, en las diferentes áreas del saber y en un sinfín de temas. Por ejemplo, en España, el uso de

herramientas tecnológicas basadas en Scratch ayudó a mejorar la creatividad, expresión, trabajo colaborativo, a fortalecer la coevaluación y autonomía en el proceso de aprendizaje (Vázquez & Ferrer, 2015).

Continuando con lo anteriormente señalado, como ejercicio permanente en la implementación de estrategias de enseñanza aprendizaje, es importante tener en cuenta la metacognición, conocer cómo operan los procesos cognitivos y el control de estos, así se favorece estudiante y docente en habilidades como el aprendizaje autónomo y regulación y control de su propio aprendizaje, pues hay factores que tienen inferencia con el aprendizaje y desarrollan competencias cognitivas, actitudinales, axiológicas y metacognitivas, como lo sustentan Corredor et al. (2008). Así entonces, es necesario que el estudiante en su proceso académico identifique sobre lo que aprende el ¿por qué? ¿para qué? ¿cómo solucionar un problema del contexto usando dicho conocimiento? ¿Cómo ese conocimiento le puede ayudar a solucionar problemas en diferentes entornos y realidades? Hay que llevar a los estudiantes a la metacognición y al planteamiento de hipótesis para lograr dinamizar su aprendizaje. De ahí surge el siguiente interrogante de investigación ¿puede la herramienta didáctica basada en el software Scratch facilitar el proceso de enseñanza aprendizaje en los estudiantes de grado octavo sobre la clasificación de residuos sólidos?

Por tanto, la finalidad general de la presente investigación fue diseñar e implementar una herramienta didáctica basada en el software Scratch para

facilitar y fortalecer el proceso de enseñanza aprendizaje sobre la clasificación de residuos sólidos en los estudiantes del grado octavo de la institución educativa Francisco Julián Olaya y las metas específicas fueron: realizar un diagnóstico para identificar debilidades y fortalezas en las estrategias de enseñanza aprendizaje en estudiantes y docentes sobre la clasificación de residuos sólidos, diseñar una actividad basada en el software Scratch, que facilite el proceso de enseñanza aprendizaje sobre la clasificación de residuos sólidos, e implementar y evaluar la estrategia didáctica.

Para determinar cuál es el factor que influye en el proceso de aprendizaje sobre la correcta disposición de residuos sólidos por parte de los estudiantes es necesario tener en cuenta todos los procesos, herramientas, aspectos, teorías involucradas en el mismo, como son: las teorías pedagógicas implementadas, herramientas didácticas y recursos empleados en el proceso de enseñanza, el rol de la evaluación, el acompañamiento, trabajo autónomo, trabajo colaborativo, el acompañamiento, la motivación, interés y disciplina, los cuales son factores clave para lograr obtener un buen desempeño académico.

Además, cabe destacar que cada estudiante construye su conocimiento a través de diferentes vías de búsqueda de la información estableciendo diversas conexiones, con el fin de expandir mucho más su mente, lo que le permitirá alcanzar una red más global para solucionar los diversos problemas que se presentan en un mundo globalizado y cambiante. Estamos en la sociedad del conocimiento y este ya no se encuentra

monopolizado. El aprendizaje es conexión y basados en la teoría conectivista, esta permite involucrar TIC en los procesos de enseñanza, construyendo el aprendizaje a través de la inteligencia colectiva (Cabero & María, 2015).

Se tomó en la investigación la herramienta didáctica de aprendizaje basada en el software Scratch por su eficiencia y relevancia en los procesos de enseñanza de múltiples temas, como lo señalan en Nicaragua, donde se empleó el software para la apropiación del conocimiento sobre polígonos regulares. Su entorno dinámico incentivó y despertó el interés en el proceso de enseñanza aprendizaje, evidenciando un aprendizaje significativo (Alemán López et al., 2020).

Por otra parte, la estructuración multimedia proporciona diferentes estímulos visuales como los colores y diferentes formas; auditivos, al generar música y sonidos interesantes, mientras que los movimientos llamativos de los personajes son estímulos kinestésicos que ayudan a mediar el aprendizaje según los diferentes estilos de los estudiantes (Castro et al., 2007).

Materiales y métodos

La investigación tiene un enfoque cualitativo. Se escogió este enfoque debido a que se evalúa la perspectiva desde el actor, se aplicaron entrevistas y la observación para diagnosticar y analizar los diferentes eventos, categorías y subcategorías previamente establecidas.

Así mismo, el diseño experimental estuvo constituido por una prueba a modo de entrevista semiestructurada y una

postprueba llamada lista de observación aplicadas a los grupos experimentales, con el fin de evaluar las relaciones, causas y efectos de la implementación de la estrategia. Esta fue una investigación acción participativa debido a que logró conseguir mayores resultados al lograr involucrar a todos los sujetos del grupo o comunidad en donde se aplicó (Katayama, 2014). De esta manera, se obtuvieron unos resultados más relevantes y completos al reconocer características sociales, prácticas y percepciones de los diferentes actores involucrados en el proceso de investigación.

Posteriormente se procesó la Información desde la triangulación hermenéutica, se entiende por esto la reunión y cruce dialéctico de información perteneciente al objeto de estudio. La triangulación de información se realizó una vez se concluyó la recopilación de la información diagnóstica y postprueba, siguiendo los siguientes pasos: se hizo selección de la información obtenida en el trabajo de campo, luego se trianguló la información por cada estamento, seguidamente se trianguló la información entre todos los estamentos investigados, y finalmente se trianguló la información con autores de referencia, información sustentada en el marco teórico, como se describe en Cisterna (2005).

Así, la investigación dio cuenta de las competencias y estrategias de enseñanza aprendizaje que se desarrollaron en estudiantes para comprender el tema sobre la clasificación de los residuos sólidos generados en sus ambientes escolares. La aplicación de la entrevista semiestructurada a los diferentes estamentos institucionales permite observar y tener

una idea en general de la problemática evidenciada y falencias o fortalezas en los procesos de enseñanza aprendizaje.

Los participantes en el estudio fueron un grupo mixto de 25 estudiantes de grado octavo, 2 docentes de las áreas de ciencias y un directivo docente, los participantes escogidos para la aplicación fueron un grupo heterogéneo de estudiantes con habilidades y estilos de aprendizaje diferentes el cual permitió determinar la eficiencia en la implementación de recursos virtuales, en este caso el software Scratch en la apropiación de la temática sobre clasificación de residuos. Finalmente, se analizaron los grupos antes y después del tratamiento experimental.

Resultados

Entre los principales resultados encontrados a raíz de la investigación realizada en la fase 1: entrevistas diagnósticas en cada uno de los estamentos institucionales, docente, rector y estudiantes, se lograron visualizar los diferentes aspectos y criterios que rigen los procesos de enseñanza y cómo estos inciden en el aprendizaje de los estudiantes sobre la temática de clasificación de los residuos sólidos. A continuación, se desglosa la información recabada durante el proceso de investigación por medio de tablas.

Tabla 1. Análisis del diagnóstico en la categoría de herramientas didácticas basadas en Scratch, subcategorías pensamiento computacional y herramientas tecnológicas

CATEGORÍA	SUB CATEGORÍAS	RESULTADOS DE LA CONFRONTACIÓN ENTRE ESTAMENTOS	SUB CATEGORÍA EMERGENTE
Herramienta didáctica basada en Scratch	Desarrollo del pensamiento lógico computacional	Hardware, OVAS, EVAS, redes sociales, design thinking, aula invertida, apps, herramientas de innovación educativa, equipos tecnológicos (hardware), capacitación de maestros. TIC, redes sociales y entretenimiento, aprender matemáticas.	N/A
	Instrumentos de evaluación herramientas tecnológicas	Aprendizaje por proyectos, Ovas en la evaluación, rúbricas. Evaluación cognitiva, procedimental, actitudinal, auto y coevaluación. Educación tradicional, estrategias conductistas, cuadros comparativos, mapas, estrategias didácticas, videos, visual.	N/A

La información adquirida mostró la falta de uso de herramientas tecnológicas en los procesos de enseñanza aprendizaje

aun cuando se sustenta su incorporación. Los estudiantes relacionan más las TIC como recursos para el ocio que en la

implementación de estos en el proceso de aprendizaje de las ciencias.

Al no ser constante e incipiente el uso de herramientas tecnológicas y entornos digitales en los espacios académicos, aun sabiendo que los estudiantes son nativos digitales y que la institución cuenta con equipos tecnológicos que les permiten ajustarse a un modelo vanguardista, no predomina su utilización, lo cual puede llevar a la comunidad a convertirse en refugiados digitales en su mayoría. Además, vale la pena recordar que el manejo e incorporación de entornos offline, evas, ovas y softwares en el proceso de enseñanza desarrolla en los estudiantes competencias requeridas en los contextos contemporáneos (Vázquez & Ferrer, 2015).

Las herramientas digitales OVA, se emplean en la retroalimentación para

afianzar saberes, pero predominan las pruebas escritas. Hay muchas diferencias entre la concepción de cada maestro, esto se ve reflejado en el grado de satisfacción sobre los procesos de enseñanza que reflejan los estudiantes; por tanto, es necesario tener en cuenta que la efectividad de una evaluación depende además de los medios seleccionados para aplicarla y los momentos de implementación, debido a que si estos son adecuados, los resultados serán certeros y darán cuenta de una nueva realidad conductual que el estudiante refleja del proceso de aprendizaje que experimentó (Yanez, 2016). Dicho de otro modo, es recomendable la incorporación de herramientas digitales en los procesos de enseñanza de la ciencia como mecanismo de evaluación de los saberes y su implementación en diferentes momentos.

Tabla 2. Análisis del diagnóstico en la categoría procesos de enseñanza aprendizaje sobre la clasificación de residuos (E.A.C.R), subcategoría paradigmas en la enseñanza aprendizaje.

CATEGORÍA	SUB CATEGORÍAS	RESULTADOS DE LA CONFRONTACIÓN ENTRE ESTAMENTOS	SUB CATEGORÍA EMERGENTE
Proceso de Enseñanza Aprendizaje Clasificación de Residuos	Paradigmas de la enseñanza aprendizaje Enfoques o teorías pedagógicas.	Aprendizaje significativo y colaborativo, razonamiento crítico, presaberes, metacognición, constructivismo, pedagogía tradicional. Conductismo, sin modelos puros, ritmos y modos de aprendizaje. Monótonas, diseño poco llamativo, bajo interés. Incipiente didáctica en 2 profes, gustos, motivación.	N/A

En este sentido, en la escuela no se aplica solo un modelo o teoría pedagógica pura, pues se mantiene una mezcla entre teorías conductistas, cognitivistas y constructivistas. Según la comunidad docente, la mezcla de estos modelos permite llegar a los diferentes modos de

aprendizaje, a pesar de ello se evidencia mucha heterogeneidad de resultados académicos. Apoyados en Hernández (2008), es importante tener claro que la interacción de los estudiantes con las nuevas tecnologías se encuentra relacionada con el desarrollo cognitivo y

el constructivismo, pues en diversas investigaciones ha sido demostrado que cuando hay compromiso activo, participación en grupo, reciprocidad de información, retroalimentación y conexiones con el contexto del mundo real, el educando impulsa su aprendizaje, aunque el modelo constructivista puede ser empleado sin el uso de las tecnologías

estas últimas aumentan los procesos de enseñanza. Continuando con lo anterior, apoyados en Cabero & María (2015), el aprendizaje es y debe ser conexión y basados en la teoría conectivista, esta nos permite involucrar TIC en los procesos de enseñanza construyendo el aprendizaje a través de la inteligencia colectiva e indagación.

Tabla 3. Análisis del diagnóstico en la categoría (E.A.C.R), subcategoría conceptualización de residuos y fases del proceso de aprendizaje.

CATEGORÍA	SUB CATEGORÍAS	RESULTADOS DE LA CONFRONTACIÓN ENTRE ESTAMENTOS	SUB CATEGORÍA EMERGENTE
Proceso de Enseñanza Aprendizaje Clasificación de Residuos	Conceptualización sobre residuos sólidos	Clasificación, punto ecológico, residuos, contextos diferentes, falta de importancia, actitudes, falta de valores hábitos y conciencia, no alineación de políticas públicas municipales, incipientes estrategias.	Valores ambientales.
	Fases del proceso de aprendizaje: motivación interés, atención, interés, adquisición, comprensión e interiorización, transferencia, asimilación y aplicación, evaluación.	Falta cultura ambiental, escasa articulación, aunar esfuerzos interdisciplinarios.	Participación de todos los estamentos institucionales
		Conocimiento, incipiente, falta de comprensión, cuidado del planeta, falta de estrategias, no apropiación del conocimiento.	

En la categoría estrategias de enseñanza aprendizaje los estudiantes reflejaron el desconocimiento de la temática en su mayoría, se muestran falencias en la cultura ciudadana y buenos hábitos, lo cual se demuestra en las aptitudes en clase y en la falta de apropiación sobre el manejo integral de los residuos sólidos. Algunas veces, aun conociendo como es la separación correcta en la fuente, este procedimiento no se hace; por tanto, se considera necesario

incorporar y analizar una nueva categoría, la interdisciplinariedad como elemento constructivo para educar en valores ambientales. Esto con el fin de implicar a todas las áreas y actores del plantel educativo, aunar esfuerzos y no delegar estas tareas de cultura ciudadana solo al área de ciencias, así como mantener unas estrategias constantes y que perduren en el tiempo sobre la temática con el fin de que esta no quede en el olvido y siendo reiterativos.

Tabla 4. Análisis del diagnóstico en la categoría (E.A.C.R), subcategorías metodologías y estilos de aprendizaje, trabajo autónomo.

CATEGORÍA	SUB CATEGORÍAS	RESULTADOS DE LA CONFRONTACIÓN ENTRE ESTAMENTOS	SUB CATEGORÍA EMERGENTE
Proceso de Enseñanza Aprendizaje Clasificación de Residuos	Metodologías Estilos de aprendizaje	Aprendizaje colaborativo, ecobotellas, puntos ecológicos maker, modelación, resolución de problemas, combinación de formas y métodos. Acción, prácticas novedosas, gustos por el aprender haciendo, trabajo de campo.	N/A
	Trabajo autónomo e interés	Distracción, concentración y motivación indagación, curiosidad, responsabilidad. Pandemia, autonomía perdida. Aprovechamiento del tiempo libre, seguimiento académico y autoridad, investigación.	Ruido académico

En la subcategoría metodologías y estilos de aprendizaje, la implementación de estrategias de enseñanza basadas en la cultura maker, tareas escritas, ovas muy poco regulares, talleres, etc., para la apropiación del conocimiento sobre el manejo integral de los residuos, es predominante, pero se encuentra que estas continúan siendo poco atractivas para la mayoría de estudiantes, lo cual se refleja además en la consolidación de los aprendizajes de la temática en mención, no despiertan el interés y resultan ser monótonas, pues a los estudiantes se les nota en algunas ocasiones su desagrado al mencionarlas. No obstante, es recomendable comprender el estilo de aprendizaje preferido de cada alumno con el fin de ofrecerle las condiciones óptimas para su estudio; en efecto, si los estilos de pensamiento coinciden con los de sus profesores los educandos comprenden mejor y apropian aprendizajes (Armenteros, 2011).

Se deben tener en cuenta los diferentes estilos de aprendizaje como el auditivo, visual, verbal o kinestésico; por ejemplo, se ha evidenciado que las TIC atienden a los diferentes estilos de aprendizaje, ya que abordan estímulos para todos los sentidos, pues a través del uso de imágenes y color se beneficia el estudiante con estilo de aprendizaje visual, la música y sonidos para los auditivos, movimientos llamativos para los kinestésicos, por lo cual amplían las maneras de mediar el aprendizaje (Castro et al., 2007).

Continuando el análisis con la subcategoría trabajo autónomo, esta se encuentra disminuida, lo cual podría deberse a múltiples factores como por ejemplo los detractores del proceso de aprendizaje, “ruido en el aprendizaje”, que no es más que las distracciones que dificultan el autocontrol como las redes sociales, internet y actividades de ocio, las cuales resultan por carencia de apoyo en casa, falta de carácter y autoridad, autodominio y control. Así entonces, se propone analizar una

nueva categoría, la concentración como elemento fundamental que minimiza la interferencia en el aprendizaje, donde se recomienda caracterizar los distractores y a través de estrategias con docentes y padres de familia, así como el compromiso del estudiante para que se logre mitigar esta problemática. Hay que tener en cuenta

que dentro de las fases que entrelazan el proceso de aprendizaje se destacan la motivación, interés, atención, aplicación y transferencia (Yanez, 2016). Si el estudiante no siente la motivación e interés suficiente difícilmente se va a poder captar su atención y este no podrá concentrarse e interiorizar su saber.

Tabla 5. Análisis del diagnóstico en la categoría (E.A.C.R), subcategoría trabajo colaborativo.

CATEGORÍA	SUB CATEGORÍAS	RESULTADOS DE LA CONFRONTACIÓN ENTRE ESTAMENTOS	SUB CATEGORÍA EMERGENTE
Proceso de Enseñanza Aprendizaje Clasificación de Residuos	Trabajo colaborativo	No se sabe trabajar en equipo, resultados inesperados, resultados significativos a veces, interacción, reflexión, consolidación de saberes.	Relaciones intrapersonales e interpersonales.
		Actividades colaborativas, proyectos, laboratorios, desarrollo de guías.	Comunicación asertiva.
		Apoyo, complemento, reciprocidad, recargo, les motiva.	

En la institución, la implementación del trabajo colaborativo es recurrente, este se refleja en la elaboración de talleres y proyectos institucionales. El trabajo en equipo es muy importante, como lo respalda García et al. (2018), debido a que las interacciones que se propician entre integrantes de un equipo hacen que cada miembro se haga responsable del aprendizaje de cada uno de los demás y se maximiza el propio aprendizaje, lo que quiere decir que cuando se trabaja en equipo cada participante hace uso de sus habilidades y destrezas o fortalezas y lo pone en servicio de los demás, enriqueciendo el aprendizaje individual y desarrollo global del equipo.

Sin embargo, durante el trabajo colaborativo en la elaboración de algunas actividades se propician eventos de falta

de adaptación, carencia de relaciones interpersonales e indisciplina, lo cual genera recargo de tareas del grupo sobre un solo estudiante. La solicitud de remoción de un integrante del equipo para incorporarse en otro y faltas de respeto y vocabulario inadecuado entre sus miembros, hace plantear una nueva categoría emergente llamada comunicación asertiva como elemento en la consolidación del aprendizaje sobre la clasificación de residuos.

Por lo anterior, antes que nada es importante tener en cuenta las siguientes pautas para tener éxito cuando se implemente el trabajo colaborativo: trabajar en la cohesión grupal para reforzar lazos de atracción interpersonal; la asignación de roles y normas, para gobernar el comportamiento de los miembros

del grupo; la comunicación, escuchar a los demás, dar y recibir información; la definición de objetivos, tener claro el objetivo común al cual se le está apuntando y definir los objetivos individuales de cada miembro con la finalidad de

lograr realizar el trabajo final; la interdependencia, ser responsable de su propio aprendizaje y del aprendizaje del equipo en general y reconocer que se necesitan los unos de los otros (González, 2009).

Tabla 6. Análisis del diagnóstico en la categoría (E.A.C.R), subcategoría acompañamiento y factores externos.

CATEGORÍA	SUB CATEGORÍAS	RESULTADOS DE LA CONFRONTACIÓN ENTRE ESTAMENTOS	SUB CATEGORÍA EMERGENTE
Proceso de Enseñanza Aprendizaje Clasificación de Residuos	Acompañamiento, factores externos	Segundo plano educación, intereses, padres de familia, sociocultural, minoría.	
		Abandono total, reemplazo de las TIC al padre de familia, bajo apoyo personal, papel de la escuela perdido. Desdibujado el centro del conocimiento.	Plano y rol de la educación.
		No ayuda intrafamiliar, compañía el celular, ocupaciones.	

Los diferentes estamentos manifiestan el abandono moral y emocional, factor crítico en el estudiante. Esta ausencia puede generar ciertas condiciones que impiden u obstaculizan el proceso de aprendizaje, en la mayoría de los casos no se cuenta con apoyo intrafamiliar en los procesos académicos, actualmente el rol de acompañamiento y formación integral en valores se le delega a las máquinas e internet, las cuales generan condiciones de dependencia a la misma y vacíos emocionales en los estudiantes. La familia se entiende que es un pilar que brinda estabilidad y permite el desarrollo óptimo biológicamente hablando, el desarrollo emocional y social de cada

uno de los integrantes de su núcleo (García et al., 2018). Si esta falla, obviamente el estudiante lo reflejará en su comportamiento. Lamentablemente los padres hoy día consideran que las TIC solucionan todos los problemas y reemplazan su labor en casa asumiendo que los hijos no requieren el apoyo personal y emocional. El rol de la escuela además se ha desdibujado, se ha convertido en un recinto donde se “guardan hijos” y no se valora como centro de la excelencia y del saber, por lo cual surge una categoría emergente, la de redignificar el valor de la escuela como ente de cultura, valores y conocimiento.

Tabla 7. Análisis del diagnóstico en la categoría (E.A.C.R), subcategoría rol de la evaluación.

CATEGORÍA	SUB CATEGORÍAS	RESULTADOS DE LA CONFRONTACIÓN ENTRE ESTAMENTOS	SUB CATEGORÍA EMERGENTE
Proceso de Enseñanza Aprendizaje Clasificación de Residuos	Finalidad de la evaluación	Grado de aprendizaje, retroalimentar, avances, desempeños y competencias, fortalezas y debilidades.	N/A
		evaluación formativa, 50%50%.	
	Frecuencias de evaluación, criterios, Feedback	Reforzar, corregir, nota, demostrar avances.	N/A
		Evaluación tradicional, evaluación formativa. Feedback, metacognición, reflexión.	
		verificación, criterios de evaluación.	
		Sencillo, Refuerzo, constante. Satisfacción.	

Por último, en la subcategoría evaluación, su implementación y rol se tiene clara en los diferentes estamentos. Los criterios, los ritmos y frecuencias de aplicación están bien estructurados, se realiza el *feedback* en los momentos necesarios procurando la interiorización de saberes. La evaluación es muy importante, pues permite determinar el nivel de desarrollo de las competencias y actitudes de los aprendices, y contribuye a mejorar su aprendizaje. Sin embargo, los esfuerzos institucionales deben afinar la evaluación formativa garantizando los procesos de metacognición en los estudiantes, entendiéndola como un proceso continuo.

Fase 2.

Continuando con el análisis de resultados en la fase dos se procedió a planear

y diseñar la propuesta didáctica basada en el software Scratch, esta herramienta didáctica se seleccionó con base en antecedentes sobre su implementación en la apropiación de diferentes temáticas que obtuvieron resultados positivos, ya que el ambiente gráfico y multimedia al ser muy llamativo permite llegar a los diferentes modos de aprendizaje y lograr el desarrollo de competencias y diferentes habilidades propias del siglo XXI.

Para el diseño de la estrategia didáctica se usó como base la estructura del modelo propuesto por Feo (2010).

Fase 3.

En la implementación de la estrategia didáctica se obtuvieron los siguientes resultados:

Figura 1. Canecas recolectoras de lluvia de residuos sólidos



Figura 2. Escalera animada para responder preguntas sobre la clasificación de residuos

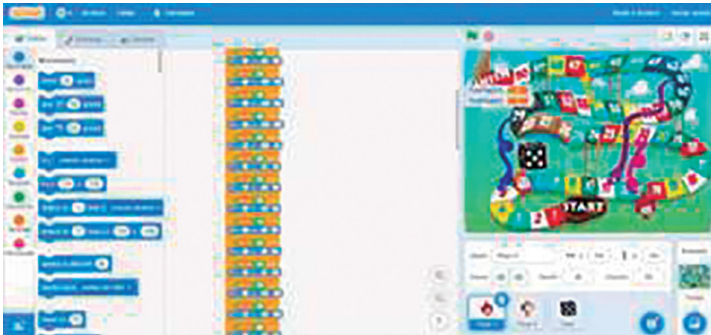


Figura 3. Estrella de mar recolectora de residuos

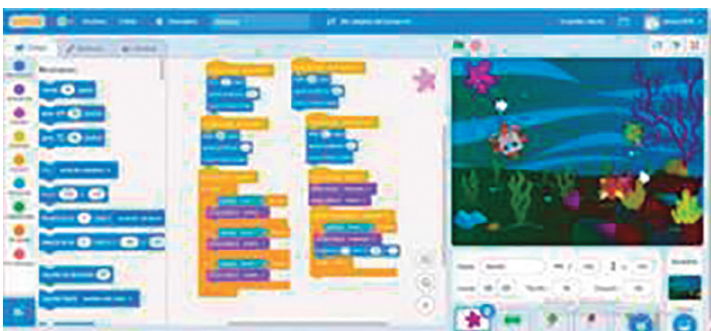


Figura 4. Gatico recolector y clasificador de residuos que recibe instrucciones

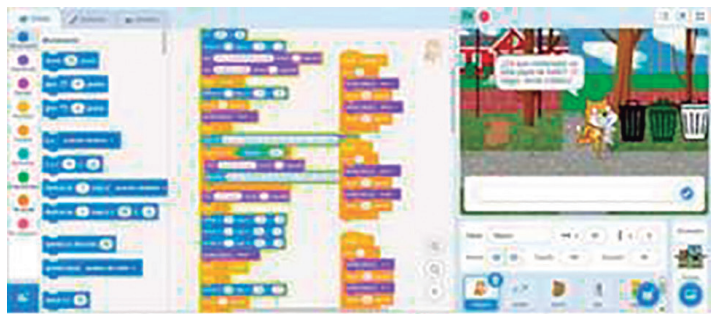
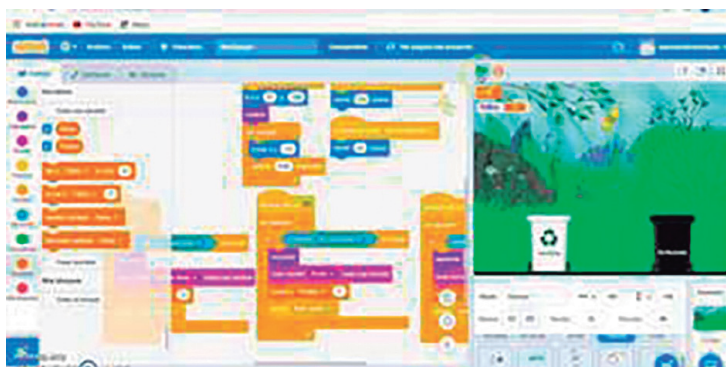


Figura 5. Caneca recolectora de residuos en diferentes mundos



Figura 6. Canecas recolectoras de desechos aprovechables y no aprovechables



Los estudiantes emplearon su ingenio para inventar juegos aplicando el programa Scratch y teniendo en cuenta la orientación previa recibida sobre la clasificación de residuos sólidos. La Figura 1 corresponde a tres contenedores que debido a los movimientos que haga el jugador le permitirán atrapar cada residuo que cae del cielo en el contenedor correspondiente, teniendo en cuenta el código de colores para dicha selección; si hay equivocaciones, se reinicia el juego. En la Figura 2, el juego de escalera a través del lanzamiento del dado cada jugador permite avanzar de casilla e ir respondiendo preguntas sobre el tema en estudio. Dichas preguntas se encuentran en algunas casillas, si se equivoca en las respuestas dadas retrocede o vuelve a empezar.

En la Figura 3, la estrella de mar debe esquivar los residuos de todo tipo presentes en el mar, si los toca inmediatamente muere y se reinicia el juego, de lo contrario avanza niveles. La Figura 4 consiste en el paseo de un gatico por el parque, el cual debe recoger los residuos que encuentre y depositarlos en el contenedor correspondiente de acuerdo con las respuestas que obtenga de las preguntas que va generando el sistema. Si la respuesta es errónea acumula puntos negativos, de lo contrario se suman puntos positivos. En la Figura 5 se trata de pasar una serie de obstáculos y mundos, a medida que se transita por estos aparecen una serie de residuos que deben ser atrapados para ganar puntos o esquivarlos para evitar perderlos, el jugador

ganador irá avanzando hacia niveles cada vez más complejos. Por último, en la Figura 6 la caneca negra y blanca se encargan de atrapar residuos aprovechables y no aprovechables de forma correcta y se acumulan o pierden puntos si hay errores en la selección.

Fase 4

En la evaluación y viabilidad de la estrategia propuesta se usó una lista de observación para lograr tal fin. Se puede concluir que la estrategia es viable, pues se elaboraron juegos llamativos y originales. La herramienta anima al estudiante al contar con una interfase de colores y diversas figuras y sonidos, produciendo curiosidad en seguir explorándola para lograr finalizar su reto. Les hace retarse promoviendo la indagación, lo cual se vio reflejado en los avances del diseño del juego y en el dominio de los diferentes bloques de programación. Pocos estudiantes recibieron acompañamiento o ayuda en casa, lo cual demuestra el escaso seguimiento académico por parte de los tutores o acudientes.

Discusión y conclusiones

Teniendo en cuenta el marco de antecedentes y la investigación realizada se constató que incorporar diversos recursos TIC dentro del aula mejora los procesos de enseñanza aprendizaje. Se comprobó que la estrategia ayudó con la apropiación de conocimientos de la temática sobre clasificación de residuos sólidos y que estas no son solo de ocio, por lo cual se debe incrementar su aprovechamiento y hacer reflexionar sobre esto a la comunidad estudiantil.

En comparación con lo encontrado por Alemán et al. (2020), aquí se devela que la actividad llama a la creatividad y despierta el interés de los estudiantes, a muy pocos se les dificultó comprender el uso de la plataforma, pero con videos tutoriales y trabajo autónomo lograron finalizar su trabajo.

Mientras se desarrollaban los juegos, las preguntas reiterativas que surgían de la práctica, las correcciones, observación constante de otros juegos entre compañeros, al visualizar diferentes formas de presentar la información se propicia un escenario de reiteración y correlatividad. Repetir conceptos e imágenes beneficia la apropiación de conocimientos (Bernabéu, 2017), además de explicar lo aprendido con sus propias palabras, lo que nos lleva a concluir que el avance de los grupos en el tema en mención fue bastante eficaz y satisfactorio.

Cabe destacar que modelos pedagógicos como el constructivista mediado por TIC aumentan las capacidades cerebrales de los educandos (Hernández, 2008), en tanto el modelo conectivista favorece la interacción entre sí en el contexto de la cultura digital (Cabero & María, 2015), lo que facilita los procesos de aprendizaje, pues se le da responsabilidad y autonomía al estudiante para que indague y construya su conocimiento a través de experiencias de otros y las propias, habilidad importante en un mundo globalizado que requiere de intercambio y actualización constante de la información y conocimientos que van surgiendo.

La estrategia incrementó sustancialmente el trabajo autónomo. A pesar de contar con detractores se logra captar la atención

y vincular emocionalmente al estudiante, haciendo que este continúe explorándola desde casa, fortaleciendo el autocontrol.

Se reflejó mayor interacción en el trabajo colaborativo, así como mayor concentración para estudiantes inquietos, activos y extrovertidos, que es difícil ejercer dominio y cierto grado de control sobre ellos, depositaron toda su energía en el desarrollo del juego. Por otro lado, habían estudiantes introvertidos que no sobresalen o se dan a conocer en el aula, casi que les gusta pasar desapercibidos, se destacaron en el desarrollo de la actividad y se notó en el ánimo e interés para cumplir el reto reflejando destrezas y habilidades poco conocidas. Sin embargo, en cuanto a algunos aspectos por mejorar, hay que mencionar que la escuela debe fortalecer mejor la comunicación y escucha entre semejantes para lograr un trabajo grupal excelente fortaleciendo, como argumenta González (2009), la independencia mutua y equitativa. Así bien, es importante tener más apoyo en casa y redignificar el papel de los planteles educativos para que no se desdibuje su verdadera intencionalidad.

En cuanto a la evaluación, esta se realizó durante todo el proceso, teniendo en cuenta las actitudes y procedimientos ejercidos. Se evaluó en diferentes tiempos de acuerdo con los ritmos de cada estudiante, otorgándoles varias oportunidades. Se hizo feedback para reflexionar sobre la importancia y aplicación del conocimiento adquirido, llevándolo al plano de la metacognición, fortaleciendo la evaluación formativa.

Dentro de las habilidades tecnológicas que se reforzaron mediante la implementación

del software Scratch se destaca la inserción de imágenes y sonidos, así como su diseño, elaboración e incorporación de textos y colores, importar y exportar archivos, realizar secuencias de instrucciones mediante algoritmos, ubicación espacial, como saber orientarse, Norte-Sur, Este-Oeste, izquierda-derecha, empleando los diferentes bloques de programación. Los alumnos apropiaron los conceptos sobre cómo incorporar condicionales y variables en su código, los cuales eran importantes en la programación de los juegos. Todo esto nos lleva a concluir que los alumnos reforzaron el pensamiento lógico computacional.

Finalmente, se sugiere aumentar el trabajo interdisciplinar y aunar esfuerzos entre áreas con el fin de educar en valores ambientales a la comunidad estudiantil, esta debe ser recurrente y proyectarse en diferentes momentos del año, así como incorporar actividades atractivas evitando la monotonía. La incorporación de las TIC facilita este proceso por la interfaz multimedia con la que cuentan atendiendo a los múltiples estilos de aprendizaje.

Referencias

1. Alemán, J., García, M., & Guevara, B. (2020). Estrategias didácticas innovadoras para la enseñanza y aprendizaje de la Física – Matemática. *Sustainability*, 4(1). Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua.
2. Alemán López, J., García Hondoy, M., & Guevara Valle, B. (2020). Estrategias didácticas innovadoras para la enseñanza y aprendizaje de la Física – Matemática (Vol. 2507, Issue February) [Licenciatura en pedagogía]. Universidad Técnica del Norte.

3. Armenteros, A. (2011). Factores que influyen en el aprendizaje. *Enfoques Educativos*, 73, 17–33.
4. Balaguer, L. (2022). Las limitaciones de la restauración de la cubierta vegetal. *Revista de Divulgación Científica y Técnica de Ecología y Medio Ambiente*, 1.
5. Bernabéu, E. (2017). La atención y la memoria como claves del proceso de aprendizaje, Aplicaciones para el entorno escolar. *ReiDoCrea*, 1, 16–23.
6. Bustos, A., & Coll, C. (2010). Los entornos virtuales como espacios de enseñanza y aprendizaje. Una perspectiva psicoeducativa para su caracterización y análisis. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 15(44), 163–184.
7. Cabero, J., & María, L. (2015). Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC): escenarios formativos y teorías del aprendizaje. *Lasallista de Investigación*, 12(2), 186–193.
8. Castro, S., Gúzman, B., & Casado, D. (2007). Las TIC en los procesos de enseñanza aprendizaje. *Revista de Educación Lauros*, 13(23), 213–234.
9. Cisterna, F. (2005). Categorización y Triangulación Como Procesos de Validación del Conocimiento en Investigación Cualitativa. *Revista Theoria*, 14(1), 61–71.
10. Corredor, M., Arbelaez, R., & Perez, M. (2008). Estrategias de enseñanza aprendizaje. In *Docencia Universitaria*. Universidad Industrial de Santander.
11. Feo, R. (2010). Orientaciones básicas para el diseño de estrategias didácticas. *Tendencias Pedagógicas*, 1(16), 220–236.
12. Garcia, A., Montano, A., & Pedraza, M. (2018). Implementación de una estrategia pedagógica de aprendizaje colaborativo para fortalecer procesos de lectura y escritura en grado segundo, en dos colegios de Bogotá. Universidad Libre.
13. Gonzalez, K. (2009). Propuesta estratégica y metodológica para la gestión en el trabajo colaborativo. *Educación*, 33(2), 95–107.
14. Hernandez, S. (2008). El modelo constructivista con las nuevas tecnologías: aplicado en el proceso de aprendizaje. *Universidad y Sociedad Del Conocimiento*, 5(2), 26–35.
15. Katayama, R. (2014). *Introducción a la investigación cualitativa, fundamentos, métodos, estrategias y técnicas* (F. Hurtado, Ed.). Fondo editorial.
16. Minambiente. (2019). Resolución 668 de 2016 sobre uso racional de bolsas plásticas y se adoptan otras disposiciones.
17. Vázquez, E., & Ferrer, D. (2015). La creación de videojuegos con Scratch en Educación Secundaria. *Communication Papers*, 4(06), 63. https://doi.org/10.33115/udg_bib/cp.v4i06.22083
18. Yanez, P. (2016). El proceso de aprendizaje: fases y elementos fundamentales. *Revista San Gregorio*, 1, 70–81.